МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (97)

31 декабря 2022

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 ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

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

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (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, пр. 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 19.12.2022
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 80.
Тираж 500 экз. Зак. №6477.
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2022

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)
- ***О.А. Блок*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Химки)
- ***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 ПАНИ (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)
- ***М.Г. Чухрова*** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- ***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. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 6 (97)

31 December 2022

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

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-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 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 19.12.2022
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 80.
Circulation: 500 pieces. Order №6477.
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2022

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. Mikkelson*** – 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)
- ***O.A. Blok*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, 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-Altaisk, Russia)
- ***Yu.V. Senko*** – memer 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)
- ***M.G. Chukhrova*** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, 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

Абакумова О.В. 558
Абдуллаева А.А. 389
Абдуллаева Н.А. 350
Абдураманов А.Р. 332
Абдурахманова П.Д. 117
Агаларова Р.И. 313
Айбатырова П.К. 389
Алдиева М.Ш. 627
Алексеева А.А. 201
Алехин И.А. 5
Алибекова Д.М. 533
Алиева Г.М. 132
Алиева Л.А. 454
Алиева П.Ш. 535
Алижанова Х.А. 344
Ализаде А.А. 392
Алисултанов А.С. 454
Алиханова Б.А. 227, 315
Амирова П.Р. 627
Аммосова Л.И. 296
Ананин Д.П. 251
Андреева Е.Ю. 490, 492
Аниськова Т.А. 7
Ануфриева Н.И. 187
Апанасюк Л.А. 317
Арсакаева Х.С. 323
Артеменко Н.А. 154
Астащенко Е.В. 224
Аталаева Н-П.Г. 117
Ахмадова Т.Х. 537
Ахмедова М.Г. 227
Ачкасова Н.Н. 10

Б

Бабаева Н.О. 394
Багамаева И.О. 229
Багманова С.В. 497
Баева Е.В. 255
Баева Е.И. 563
Базуева А.В. 79
Бакашева А.Б. 320
Батчаева П.А-Ю. 347
Батырова А.М. 337, 382
Башаева С.А. 337
Бедрин В.С. 232, 234
Безменова Л.Э. 396
Бекова М.Р. 323
Бекоева М.Т. 612
Белогуров С.В. 154
Беляева Д.А. 565
Белянский А.А. 5
Бенев А.К. 344
Береговая А.А. 458
Биджиев А.К. 236
Биджиева С.Р. 422, 424
Блок О.А. 189
Богатырева С.Н. 535
Богословский В.И. 164Ю 167
Бокова О.А. 257
Борзова Т.А. 521, 524
Борисова Н.М. 82
Боташева Н.П. 236
Булгакова Е.В. 82
Булуева Ш.И. 350
Бурнашева В.Н. 82

В

Ваджибов М.Д. 266
Васильева В.Э. 157
Васильева Т.Н. 573
Васильева Т.С. 567
Ведмедь С.А. 504
Везетиу Е.В. 326
Велилаева Л.Р. 569, 571
Величкова Л.В. 558
Винокурова О.Е. 296
Вишневская А.В. 287
Владимирова С.В. 399
Вовк Е.В. 326
Воробьева Е.К. 399
Воронушкина О.В. 262

Г

Гаврилюк Н.П. 271, 275
Гагиева Л.А. 97
Гаджиахмедова А.Н. 389
Гаджилова Ш.М. 495
Газимагомедова А.Ш. 585
Гао Юй 460
Гасанова Г.А. 539, 610
Гасанова Э.С. 533
Гашимова З.Ш. 547
Гильманова Н.С. 460
Голубева Н.Л. 66
Гончаров А.С. 402
Горина И.И. 485
Горовая Я.О. 404
Гриневич Л.А. 294
Гришина И.С. 47
Гуляевская Н.В. 13
Гумашвили И.Р. 350
Гуреев Я.В. 275
Гусева Н.В. 353

Д

Давлетбаева А.Ф. 407, 497
Давыденко М.В. 485
Давыдова Е.И. 450
Даудова Д.М. 132
Дегтярева М.А. 583
Дедина М.С. 500
Дедова О.В. 512
Дедюхина О.В. 502
Денисова Э.С. 504
Джегистаева Л.И. 382
Джиоева А.Р. 119
Джиоева Ф.Х. 119
Дзидзоева С.М. 355
Дигтяр О.Ю. 159, 162
Добровенскис Д.В. 122
Добрых А.В. 17, 21
Добря М.Я. 25, 87
Дорофеева Т.А. 87
Дробышева Н.Н. 48
Дудаев Г.С.-Х. 357
Дьячковский Н.С. 148

Е

Евлоева Д.Д. 541
Емельянова В.В. 573
Емельянова И.Е. 135
Емец Л.Г. 359
Епишева О.С. 238
Ерина И.А. 361

Ж

Жилина А.И. 375
Жукова Т.А. 164, 167

З

Завьялова А.В. 262
Запорощенко Е.В. 110
Захраи Х. 556
Звягинцева Е.П. 238
Злотопольская Е.С. 492
Золотарева Л.А. 410
Зырянова Н.Д. 278
Зюзина Е.А. 621, 623

И

Иванова А.Д. 309
Иванова Е.Ю. 282
Ивашкина О.А. 164, 167, 171
Иконникова А.Н. 91, 575
Иохвидов В.В. 124
Исайкин И.В. 384

К

Казакова Ю.А. 174
Каратаева Н.А. 29
Карпова А.В. 105
Кельбеханова М.Р. 543
Кечил-оол С.В. 427
Кибакин М.В. 251
Килаев И.Ю. 323
Кипнес Л.В. 593
Киргуева Ф.Х. 355
Кириленко С.В. 472
Кисенко А. 616
Кислицкая С.С. 57
Кобесашвили Н.Л. 612
Кобозева И.С. 74
Кожухова И.В. 616
Козловский А.Н. 32
Кокова А.В. 433
Колесова А.С. 199
Кондрахина Н.Г. 126
Коповой А.С. 245
Корецкая С.В. 124
Коробейникова Ю.С. 507
Котышев И.А. 282
Кривова А.Л. 317
Крохина А.В. 577
Крылов В.М. 37
Крылова А.В. 37
Кузнецов И.Б. 377
Кузнецова О.З. 40, 284
Кузьмина А.Е. 580
Куликов Е.А. 413
Куликова А.В. 42
Куликова С.В. 287
Куличенко А.Ю. 364
Курбанова Э.М. 545, 547, 549
Куркина В.В. 515
Куркина Н.В. 515
Куулар С.Д. 72
Кысылбаикова М.И. 583, 590

Л

Ларина Н.А. 417, 419
Ласская О.Г. 450
Ли Синьюй 509
Ли Ян 407, 512
Логина Т.В. 450
Лукьянова З.Н. 249
Лыскова М.И. 289
Люнгрин В.А. 618

М

Маврина В.Ю. 292
Магамдаров Р.Ш. 454
Магдилова Р.А. 552
Магомедгаджиева П.Н. 585
Магомедова З.К. 588
Магомедова З.Ш. 328
Магомедова М.К. 549
Магомедова Р.М. 370
Магомедова Х.М. 552
Майданкина Н.Ю. 94
Макарова О.С. 402
Максимова А.Н. 590
Малиева З.К. 97
Мальсагов А.А. 241
Мальсагова М.Х. 241
Мальчевская М.Л. 25, 87
Мамиева З.М. 370
Маслов М.С. 294
Махашева Я.А. 331
Мельник О.В. 361
Мельникова Е.С. 435
Мельникова Ю.А. 257
Мельничук М.В. 176
Меньщикова М.К. 515
Меркулова Е.Н. 561
Мешенина Н.В. 44
Ми Жонань 518
Милицина О.В. 74
Миляева Л.В. 176
Миназова В.М. 337
Миназова З.М. 382
Мирзоева Ф.Р. 243
Михайлова А.В. 63
Мичева И.А. 157
Мичурина Д.А. 419
Молибога Г.Л. 450
Монгуш Ч.Н. 72
Мордовина Т.В. 450
Моуравова М.Л. 139
Муссауи-Ульянищева Е.В. 130
Муталимова А.М. 132
Мыхнюк М.И. 332
Мышьякова Н.М. 593

Н

Набиуллина Г.А. 474
Негробова Л.Ю. 182
Немальцева К.В. 60
Никатуева З.Ш. 554

О

Окатьева А.А. 184
Оленев С.В. 618
Омри А. 487
Османова А.З. 366

П

Панова Г.И. 580
Парникова Г.М. 148
Петров А.В. 217
Пилюгина Н.Ю. 595
Платонова А.В. 335
Погуда А.А. 53
Погуда А.А. 53
Полянская Л.А. 340
Полянский С.Ю. 340
Попова К.К. 575
Попова М.И. 199, 201, 342
Потапчук В.И. 17
Проскурина А.В. 565
Пугачева Е.Н. 521, 524
Путилина Л.В. 458, 476

Р

Раджабова П.Т. 454
Рамазанова Д.А. 57
Рахматуллина Д.Р. 396
Рашидова А.Д. 117
Рзаева С. М. кызы 317
Романова С.Е. 187
Рупасова Я.Е. 203
Рыбальченко Ю.С. 208

С

Солопов В.И. 171
Саая О.М. 427
Савелло Е.В. 402
Савченко Л.В. 335
Сантуева Э.З. 57
Саттарова Р.В. 598
Сафонцева Н.Ю. 211
Северьянова М.И. 296
Семенова А.В. 602
Семенова Ю.А. 60
Семыкина Р.С. 85
Сидорова А.С. 604
Симакова Т.П. 368
Симутова О.П. 430
Слепухина А.С. 299
Смекалина К.С. 417
Смирнов В.М. 245
Смирнова А.П. 492
Соколов П.Р. 135
Соловьева Н.В. 122
Сорокопуд Ю.В. 122, 384
Сорочан В.В. 271
Софронова В.В. 63
Стародубцева В.С. 217
Стеблецова А.О. 105
Степанова А.В. 100
Стрикун Н.Г. 251
Су Цзяянь 478
Сувирова А.Ю. 251
Сулейманова Т.А. 454
Сухих Л.Э. 384
Суходолова Е.М. 137

Т

Тагильцева Е.А. 72
Тайсаева Б.М. 142
Таран И.А. 433
Таучелова Р.И. 612
Теккех Б. 556
Тенищева В.Ф. 302
Тигров В.П. 182
Тимакова А.А. 435
Тимофеева М.В. 66
Томилин А.Н. 102
Томилина С.Н. 102
Торубарова И.И. 105
Тохчуков М.О. 344
Тремасова В.А. 476
Трубникова Л.И. 110
Тун Ячао 191
Турлова Ф.С. 328
Тыдыкова Н.Н. 439

У

Уртенова Э.Н. 422, 424
Усманова Т.А. 222

Ф

Фадеева И.А. 509
Фардзинова М.Д. 139
Федорова А.С. 342
Федорова С.И. 142
Филиппова В.В. 604
Филиппова С.В. 602
Филистович Т.П. 526
Филоненко В.А. 302
Фокина С.П. 112
Фу Ямэй 481

Х

Халезова Л.В. 114
Халина Н.В. 577
Хапаева Л.Х. 320
Хартунг В.Ю. 100
Хачароева А.Х. 328
Хекерт Н.Е. 69, 102
Хихлун А.В. 604

Ц

Цаликова М.А. 612
Цзинь Мэйтун 191
Цуй Лулу 441
Цыганская О.Г. 402
Цянь Яли 410

Ч

Чамсединова Г.Ш. 57
Челтыгмашева Л.В. 444
Чемезова Б.А. 148
Чернявская В.С. 305
Честнихина А.Д. 145
Чжан Цуйцуй 447
Чжао Сяолинь 193, 197
Чжу Цзывэй 528
Чинякова Н.И. 74
Чухров А.С. 307
Чухрова М.Г. 72

Ш

Шарыпова В.С. 625
Шемякина М.С. 147
Шенкнехт Т.В. 262
Шеремет А.А. 40, 284
Шидловская И.А. 430
Шипилов М.Б. 463
Шиповская А.А. 450
Шихшинатова М.М. 77
Шундрова Д.В. 435

Щ

Щербакова Н.Н. 530

Э

Эльмурзаева М.Э. 320, 370

Ю

Юдина И.А. 309
Южакова Н.Е. 126
Юрченко Д.В. 51
Юсупов Ф.Ю. 608

Я

Яровенко Е.Е. 305
Ярычев Н.У. 135, 373

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 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-5-7

***Alyokhin I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Honored Scientist of Russia, corresponding member of RAE, Professor, Head of Department No. 19 (Pedagogy), "Military University", Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Alehin-igor60@mail.ru*
***Belyansky A.A.**, adjunct, Department No. 19 (Pedagogy), "Military University", Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: belyanskiy62@gmail.com*

EDUCATION OF MORAL AND VOLITIONAL STABILITY IN MILITARY PERSONNEL. The article discusses the main provisions of the process of educating moral and volitional stability in military personnel in conditions of modern construction of the Armed Forces of the Russian Federation. The concept of moral and volitional stability in military personnel is revealed. Special attention is paid to the disclosure of the structure of the basic elements of the process of moral and volitional stability education in the formations and military units of the Armed Forces of the Russian Federation. The article also discusses aspects that form the moral-political, psychological, value-orientation and combat qualities of a serviceman. The article concludes that in order to increase from an optimal to a high level of readiness of personnel to perform combat missions, a number of pedagogical ways have been identified to effectively increase the indicators of moral and volitional stability, as a basic element of this military-pedagogical process, which can be recommended for further work to commanders in the course of organizing and preparing units for combat missions: development of moral self-esteem skills in military personnel; formation of the potential of professional and moral support among military personnel; development of vitality in military personnel in extreme conditions of service and combat activities, etc.

Key words: **combat training, military-political work, psychological training, process, education, analysis, structure, military personnel, etc.**

***И.А. Алехин**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. № 19 (педагогики) ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва), Заслуженный деятель науки РФ, член-корр. РАО, г. Москва, E-mail: Alehin-igor60@mail.ru*
***А.А. Белянский**, адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва, E-mail: bel1405199014@gmail.com*

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье рассматриваются основные положения процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих в условиях современного формирования ВС РФ. Раскрывается понятие нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих. Особое внимание уделено рассмотрению структуры базовых элементов процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости в соединениях и воинских частях ВС РФ. В статье изучаются также аспекты, формирующие морально-политические, психологические, ценностно-ориентационные и боевые качества военнослужащего. Делается вывод о том, что с целью повышения с оптимального на высокий уровень готовности личного состава к выполнению боевых задач был выявлен ряд педагогических путей эффективного повышения показателей нравственно-волевой устойчивости как базового элемента данного военно-педагогического процесса, которые могут быть рекомендованы для дальнейшей работы командирам в ходе организации и проведения подготовки подразделений к выполнению боевых задач: выработка у военнослужащих навыков нравственной самооценки; формирование потенциала профессионально-нравственной поддержки; развитие жизнестойкости в экстремальных условиях служебной и боевой деятельности и др.

Ключевые слова: **боевая подготовка, военно-политическая работа, психологическая подготовка, процесс, воспитание, анализ, структура, военнослужащие и др.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что анализ специфики выполнения боевых задач военнослужащими ВС РФ в ходе специальной военной операции на территории Украины (с 24 февраля 2022 г. по настоящее время), имеющей основной целью обеспечить надежную защиту граждан Донецкой и Луганской республик от массового геноцида и национализма со стороны киевского режима при вооруженной поддержке стран блока НАТО, показал, что данные события предопределяют сложную, противоречивую и дискриминирующую военно-политическую и экономическую позицию США и стран Запада в отношении РФ. Систематическое снабжение блоком НАТО армии ВСУ тяжелым вооружением, высокоточным оружием и другим средствами массового поражения регулярно создают рост интенсивности и силу огневого воздействия по всему периметру сформированной линии фронта.

Данные условия современной боевой обстановки, как следствие, создают дополнительное негативное психологическое и физическое напряжение у военнослужащих соединений (воинских частей) ВС РФ, что сказывается порой на результатах успешного выполнения ими боевых (специальных) задач и в целом боевой готовности подразделений, которые зачастую имеют смешанный тип комплектования (военнослужащих проходящих военную службу по контракту и мобилизационных резервов).

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу о том, что на сегодняшний день одним из ключевых направлений профессиональной деятельности командиров и органов ВПР должно выступать воспитание у военнослужащих жизненно важных компонентов, которые им будут необходимы в противостоянии с различной степени тяжести стресс-факторами (вооруженного, информационного и психологического воздействия) в любой сложившейся перед ним сложной боевой обстановке, где одним из первостепенных педагогических процессов является воспитание нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих ВС РФ [1–5].

Цель данной статьи заключается в комплексном исследовании существующей системы боевой подготовки и военно-политической работы в ВС РФ, направленной на выявление основных педагогических путей повышения эффективности процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих в ходе их боевой и повседневной деятельности. Сформулировать практические рекомендации для командиров и органов ВПР для дальнейшего использования в

военно-профессиональной деятельности в области поддержания и формирования высокой степени боевой готовности в подразделении.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать, структуру и содержание военно-педагогического процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости в рамках современного строительства ВС РФ;

– предложить рекомендации наиболее оптимальных методов и средств реализации деятельности командиров и органов ВПР в области формирования высокого уровня морально-политической и психологической готовности у военнослужащих к выполнению боевых задач.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, военно-педагогической и методической литературы), изучение личных и боевых графических документов, практические аспекты (групповые и индивидуальные беседы с военнослужащими, анкетный опрос) и др.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных военно-педагогических ресурсов. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о сущности, методах, формах и средствах воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих. Практическая значимость заключается в выработке наиболее эффективных педагогических путей повышения морально-политической, нравственно-волевой и психологической готовности у военнослужащих к ведению активной боевой (военно-профессиональной) деятельности в условиях современной боевой обстановки.

Следует отметить, что в современной отечественной научно-публицистической и военной литературе понятие нравственно-волевая устойчивость у военнослужащих как отдельная педагогическая категория не рассматривалась ранее. Только лишь ее отдельные структурные социально-психологические компоненты были рассмотрены в работах следующих авторов:

– в области нравственной устойчивости:

Воронова А.А. («О нравственной устойчивости и её воспитании у будущих военнослужащих»), Масюка В.Г. («Нравственная устойчивость личности: сущность и структура»), Сажин А.В. («Нравственная устойчивость личности и методы ее психологического исследования») и др.;

– нравственно-волевых качеств:

Николаева А.В. («Этапы самовоспитания нравственно-волевых качеств у курсантов»), Кузьмина Н.Н. («Условия формирования морально-волевых качеств курсантов образовательных учреждений МВД России на занятиях физической культурой и спортом»), Круглеевский Н.В. («Волевые качества и их воспитание у курсантов высших военно-морских училищ»), Ковтуненко Л.В., Мазкина О.Б., Трубчанинов М.Б. («Нравственно-волевые качества, как фактор социализации будущего профессионала») и др.

Далее с целью определения сущности военно-педагогического процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих необходимо отметить, что ее структурными элементами выступают следующие понятия: «нравственная устойчивость», «психологическая устойчивость», «эмоционально-волевая устойчивость», которые данную категорию индивидуализируют и соотносят в группу одного из видов психологического состояния.

Таким образом, в соответствии с представленными выше теоретическими положениями в сущностном плане феномен «нравственно-волевой устойчивость у военнослужащих» можно представить, как индивидуальное качество личности, которое имеет свое выражение в способности в условиях интенсивного отрицательного давления различных жизненных и профессиональных обстоятельств (стрессогенных факторов) осознанно сохранять военные знания, нравственные позиции, морально-политические взгляды, устойчивое психологическое состояние, принципы, убеждения, с целью формирования и поддержания у него высокого уровня боевой готовности как в ходе повседневной деятельности, так и в любых сложных условиях современной боевой обстановки.

Следует отметить, что на сегодняшний день основной нормативно-правой базой для командиров и органов по ВПР в ВС РФ в области реализации деятельности по воспитанию нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих выступает ряд основных руководящих документов (см. табл. 1) [5].

Условно все внутренние показатели уровня воспитания нравственно-волевой устойчивости, выражающейся в умении в кратчайшие временные сроки мобилизовать психические и физические возможности для преодоления трудностей и препятствий, стоящих на пути к поставленной цели, можно разделить на несколько блоков по военно-профессиональным качествам [2]:

– блок морально-политических качеств (глубокое понимание и поддержка государственной политики в области обороны и строительства ВС РФ; высокий уровень поддержки в области внутренней и внешней политики, проводимой государством; твердые и обширные знания развития отечественной истории; наличие идейной убеждённости и др.);

– блок психологических свойств личности (направленность, целеустремленность, самоконтроль, высокий уровень психологической устойчивости, низкий уровень тревожности, самообладание, устойчивая память и др.);

– блок ценностно-ориентационных качеств (патриотизм, верность воинскому долгу, готовность к самопожертвованию во имя защиты Отечества, высокий уровень культуры, развитие обширных интеллектуальных и творческих способностей, войсковое товарищество и др.);

– блок морально-боевых (профессиональных) качеств (мужество, решительность, дисциплинированность, смелость, героизм, боевое товарищество, непримиримость к врагу, уверенность в оружии и боевой технике, доверие и верное отношение к поставленным задачам командиров и др.).

Совокупность данных выше представленных позиций с высоким уровнем профессионального мастерства определяют общий показатель готовности у военнослужащих в целом выполнить боевую задачу (см. рис. 1) [1].

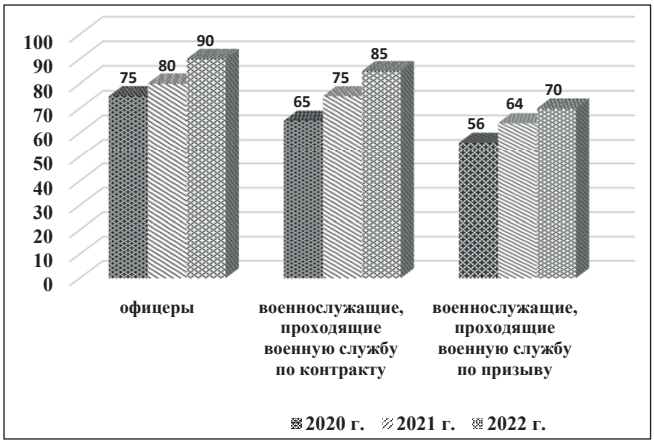


Рис. 1. Анализ статистики наличия у всех категорий военнослужащих в ВС РФ высокого уровня уверенности в способности выполнить боевую задачу в период с 2020 по 2022 гг. (в %)

Дальнейшее рассмотрение структуры содержания процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих в условиях современного строительства ВС РФ позволяет выделить остальные его базовые структурные элементы, такие как:

Таблица 1

Нормативно-правовая база процесса воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих ВС РФ

Направления деятельности	Руководящие документы
руководящие документы военно-профессиональной (боевой) подготовки (видов и родов войск)	ОВУ ВС РФ, руководства, наставления и программы боевой подготовки («Программа боевой подготовки подразделений постоянной боевой готовности»; курсы стрельб; сборники нормативов; нормативно-правовые акты, регламентирующие порядок обеспечения УМБ процесса боевой подготовки в ВС РФ (приказ МО РФ от «30» декабря 2017 г. № 838 «Об учебно-материальной базе ВС РФ») п др.;
руководящие документы военно-политической работы	приказ МО РФ № 585 от 16 октября 2016 г. «Об утверждении Положения о Главном военно-политическом управлении ВС РФ», приказ МО РФ № 803 от 28 декабря 2021 г. «Об утверждении Руководства по организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации»; приказ МО РФ от «22» февраля 2019 г. № 95 «Об организации военно-политической подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации» и др.;
руководящие документы психологической работы	приказ МО РФ от 4 марта 2021 г. № 130 «Об утверждении Положения о психологической службе ВС РФ», методические рекомендации по организации психологической подготовки в ВС РФ (утверждены и введены в действие указаниями заместителя МО РФ – начальника ГВПУ ВС РФ от «27» ноября 2020 г. № 174/2430) и др.

– **объект** (все категории военнослужащих, находящиеся в определенных военно-профессиональных и боевых условиях);

– **субъект** (командиры, органы военно-политической и психологической работы);

– **формы** (учебные занятия по боевой подготовке; мероприятия военно-политической работы, тренажи, тактико-специальные учения, инструкторско-методические занятия, психологическая подготовка, элементы распорядка дня, участие в регулярном проведении божественной литургии; встреча с ветеранами ВС РФ, общественными деятелями и представителями органов государственной власти и местного самоуправления и др.);

– **методы** (убеждения, переубеждения, внушения, поощрения, упражнения, соревнования, личный пример, принуждения и др.) [3];

– **средства** (учебно-материальная база организации и проведения непрерывного процесса боевой подготовки, военно-политической и психологической работы в ВС РФ, включающая в себя службы войск и боевой подготовки и др.) [4].

Таким образом, в целом, как вывод, следует отметить, что на сегодняшний день процесс воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих в ВС РФ имеет высокие темпы систематического развития. Однако с целью повышения с оптимального на высокий уровень готовности у личного состава к выполнению боевых задач был выявлен ряд педагогических путей эффективного повышения показателей нравственно-волевой устойчивости как базового элемента данного военно-педагогического процесса, которые могут быть рекомендованы для дальнейшей работы командирам и органам ВПР в ходе организации и проведении подготовки подразделений к выполнению боевых задач:

– во-первых, это выработка у военнослужащих навыков нравственной самооценки;

– во-вторых, это формирование у военнослужащих потенциала профессионально-нравственной поддержки;

– в-третьих, это развитие у военнослужащих жизнестойкости в экстремальных условиях служебной и боевой деятельности и др.

Библиографический список

1. *Анализ статистических данных с 2020 по 2022 гг., полученных в ходе изучения личного состава соединений и частей сухопутных войск и Военно-морского флота России.* Научно-исследовательский центр (социологический) Вооруженных сил Российской Федерации.
2. Барабанщиков А.В. *Педагогические основы обучения советских воинов.* Москва: Воениздат, 1962: 30–52.
3. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. и др. *Военная педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2017: 124–131.
4. *Об учебно-материальной базе ВС РФ*. Приказ МО РФ от 30 декабря 2017 г. № 838. Available at: https://www.vmeda.org/wp-content/uploads/2020/10/order-mo-02-03-2010-n-150.pdf
5. Федак Е.И., Фередин Д.А. Боевой опыт как фактор формирования морально-политической и психологической готовности у военнослужащих. *Морской сборник.* 2022; № 6 (2103): 69.

References

1. *Analiz statisticheskih dannyh s 2020 po 2022 gg., poluchennyh v hode izucheniya lichnogo sostava soedinenij i chastej suhoputnyh vojsk i Voenno-morskogo flota Rossii.* Nauchno-issledovatel'skij centr (sociologicheskij) Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii.
2. Barabanschikov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskih voinov*. Moskva: Voenizdat, 1962: 30-52.
3. Alehin I.A., Avuza A.A., Boguslavskij V.V. i dr. *Voennaya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2017: 124-131.
4. *Ob uchebno-material'noj baze VS RF*. Prikaz MO RF ot 30 dekabrya 2017 g. № 838. Available at: https://www.vmeda.org/wp-content/uploads/2020/10/order-mo-02-03-2010-n-150.pdf
5. Fedak E.I., Feredin D.A. Boevoj opyt kak faktor formirovaniya moral'no-politicheskoj i psihologicheskoj gotovnosti u voennosluzhaschih. *Morskoj sbornik*. 2022; № 6 (2103): 69.

Статья поступила в редакцию 09.10.22

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-7-10

***Aniskova T.A.**, teacher, Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation (Oryol, Russia), E-mail: tanya210779@rambler.ru*

THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FEMALE CADETS TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article presents the experience of designing the technology of pedagogical support for the professional adaptation of female cadets in the educational process of a departmental university, the author's definition is given, and the component composition of the technology is revealed. The subjects of interaction are defined in the context of the subject-subject approach: head of the course, course officers, curators, teachers, psychologists, cadets. The technology prescribes a certain nature of interaction of subjects: a combination of participatory and one-man management, subordination with differentiation in all types of activities. The technology highlights the individual, group, course levels of support. The implementation of the technology is carried out sequentially: the stages of diagnostics and forecasting, goal-setting, determining the maintenance strategy, planning, implementing the maintenance technology, diagnostics and analysis. The use of accompaniment technology involves the use of active methods of training and education (individual: psychological conversation, consultation, individual educational route, workshop, training; pair: mentoring; group: training, case method, game methods). The presented technology was tested at the Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation (Orel) in 2016-2021. The respondents were 109 first-year cadets. Approbation of the technology showed statistically significant results in the following indicators: increasing the level of acceptance of official and social norms and values, the quality of education, reducing the level of anxiety, reducing the adaptation period to 6-7 months.

Key words: **professional adaptation, female cadets, departmental university, support technology.**

***Т.А. Аниськова**, преп., Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, г. Орел, E-mail: tanya210779@rambler.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

В статье представлен опыт конструирования технологии педагогического сопровождения профессиональной адаптации курсантов женского пола в образовательном процессе ведомственного вуза, дается авторское определение, раскрывается компонентный состав технологии. Субъекты взаимодействия определяются в контексте субъект-субъектного подхода: начальник курса, курсовые офицеры, кураторы, преподаватели, психологи, курсанты. Технология предписывает определенный характер взаимодействия субъектов: сочетание партисипативности и единоначалия, субординации при дифференциации во всех видах деятельности. В технологии выделены личностный, групповой, курсовой уровни сопровождения. Реализация технологии осуществляется последовательно: этапы диагностики и прогноза, целеполагания, определения стратегии сопровождения, планирования, реализации технологии сопровождения, диагностики и анализа. Применение технологии сопровождения предполагает использование активных методов обучения и воспитания (индивидуальные: психологическая беседа, консультация, индивидуальный образовательный маршрут, практикум, тренировка; парные: наставничество; групповые: тренинг, кейс-метод, игровые методы). Представленная технология была апробирована в Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел) в 2016–2021 гг. Респондентами явились 109 курсантов-первокурсников. Апробация технологии показала статистически значимые результаты по следующим показателям: повышения уровня принятия служебных и социально-бытовых норм и ценностей, качества обучения, снижения уровня тревожности, сокращения времени протекания адаптационного периода до 6–7 месяцев.

Ключевые слова: **профессиональная адаптация, курсанты женского пола, ведомственный вуз, технология сопровождения.**

Изучение адаптации личности в специфических условиях обучения в разрезе гендерных различий представляется актуальной в настоящее время в научно-педагогическом пространстве. В самом общем виде причина актуальности определяется стремлением многих образовательных систем предоставить равный доступ к образованию. Гендерный контекст данного вопроса обусловлен необходимостью преодоления, во-первых, гендерной асимметрии, во-вторых, гендерной дискриминации в сфере труда и занятости.

Проблема гендерных различий адаптационных механизмов имеет наиболее ощутимые контуры в ведомственных вузах. В работах Н.Е. Браженской [1], Е.В. Вернигоровой [2], А.А. Емельяненко, М.В. Петровской [3], А.А. Кежова [4] и др. отмечается, что наиболее сложно адаптация протекает у курсанток. В.С. Елагина, В.М. Рогожин [5], Т.В. Кириллова, И.Э. Чурикова [6] заявляют о потребности разработки действенного инструментария адаптации девушек-курсанток в образовательном процессе ведомственного вуза. Безусловно, поиск релевантных технологий профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза представляется актуальной педагогической проблемой, что обусловлено следующими обстоятельствами: во-первых, историческим детерминизмом ориентации образовательного процесса в ведомственных вузах на мужскую психофизиологию; во-вторых, спецификой социально-бытовых условий ведомственных учебных заведений; в-третьих, гендерной асимметрией курсантов.

На основе изучения научно-педагогических источников по этой проблеме (О.С. Газман [7], Е.И. Казакова [8], Л.В. Мардахаев [9], Ю.В. Слюсарев [10]), собственного педагогического опыта в качестве перспективной технологии адаптации девушек-курсанток в образовательном процессе ведомственного вуза определена технология сопровождения. Выбор этой технологии обусловлен тем, что она нацелена на осуществление содействия обучаемому в преодолении возникающих препятствий пограничного характера, к которым относится, безусловно, адаптация в образовательной среде ведомственного учреждения.

Данная среда включает три сферы: образовательную, социально-бытовую и служебную. Н.Н. Ивашко отмечает, что в обучении наибольшие затруднения вызывают у первокурсников-курсантов подготовка к семинарским и практическим занятиям и специфика межличностного общения с преподавателями. В дальнейшем данные учебные проблемы для курсантов рассматриваются как несущественные. Вполне очевидно, что эти проблемы характерны и для студентов-первокурсников гражданских учебных заведений. Наибольшие сложности вызывает у курсантов необходимость проживания в казарменных условиях, ограничение досуга и хобби. В служебной сфере наиболее болезненными являются распорядок дня, занятия физической культурой и несение службы в наряде. Дискомфорт, вызванный социально-бытовыми и служебными условиями, сопровождает часть курсантов практически на протяжении всего периода обучения [11]. Очевидно, что наибольшую сложность для курсантов вызывает необходимость адаптации к социально-бытовым и служебным условиям. В некоторых случаях неспособность принять данные условия влияет на качество обучения курсантов.

Представленные обстоятельства обусловили цель исследования*:* разработать и апробировать технологию сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда исследовательских задач:

1. Выявить сущность технологии сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза.
2. Определить содержание проектируемой технологии в виде таких компонентов, как субъекты взаимодействия, характер и уровни взаимодействия, этапы и методы сопровождения.
3. Апробировать данную технологию.

Решая первую задачу, нами было дано определение технологии сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза: социально-педагогическая технология, базирующаяся на поэтапном управлении взаимодействием субъектов социально-педагогического сопровождения (курсантов, преподавателей, кураторов, курсовых офицеров, начальника курса) посредством совокупности активных методов обучения и воспитания.

Для решения второй задачи исследования были охарактеризованы компоненты проектируемой технологии. В частности, вопрос определения субъектов взаимодействия рассматривается и как методологический, и как сугубо практический. С методологической точки зрения считаем не вполне корректным разделять участников сопровождения на субъектов и объектов взаимодействия. Поскольку с точки зрения субъект-субъектного подхода технология сопровождения предполагает активную роль сопровождаемого, которому делегируются полномочия по преодолению трудностей, кризиса, терминологически верно определять всех участников данного процесса как субъектов взаимодействия. Следовательно, в практическом плане сопровождающими субъектами взаимодействия рассматриваются начальник курса, курсовые офицеры, кураторы, преподаватели, психологи; сопровождаемыми субъектами – курсанты.

Субъект-субъектный подход определяет следующий компонент технологии – характер и уровни взаимодействия. Характер взаимодействия между субъектами – наиболее сложный и противоречивый компонент рассматриваемой технологии. Поясним данное суждение. С одной стороны, образовательная среда ведомственного учебного заведения, безусловно, должна отражать профессиональную специфику, для которой характеры взаимоотношения, построенные на единоначалии и субординации. С другой стороны, характер взаимодействия в контексте практики сопровождения требует исполнения принципа партисипативности. Согласно данному принципу, взаимодействие между преподавательским составом и курсантами должно строиться на основе сотрудничества, признания ценности личности обучающегося, свободе выбора.

В аналогичных исследованиях предложены интересные варианты разрешения данного противоречия. Например, О.С. Симонова предполагает, что партисипативные отношения должны выстраиваться в рамках образовательной и социально-бытовой деятельности, а служебная деятельность – базироваться на принципах единоначалия и субординации [12]. И.Э. Чурикова, А.Г. Малышев отмечают, что в образовательной и социально-бытовой средах должны реализовываться принципы инициативности, активности, сознательности и системности [13]. Безусловно, эти идеи по организации взаимодействия в коллективе ведомственного учебного заведения обладают большим потенциалом. Мы разделяем данную точку зрения. Действительно, дифференциация стилей взаимодействия в зависимости от вида деятельности обучающихся способствует реализации технологии сопровождения.

К вышесказанному следует добавить, что значимой составляющей в организации взаимодействия в ведомственном вузе выступает управление сотрудничеством между курсантами. В частности, высокую степень эффективности показала практика наставничества в части решения задачи адаптации курсантов-девушек. Как правило, к обучающимся-первокурсникам прикрепляется наставник из числа курсанток старших курсов. Взаимоотношения менторства способствуют преодолению кризисных состояний первокурсников. Безусловно, отбор наставников и формирование наставнических пар и групп должны производиться с учетом психологических исследований наставников и наставляемых.

Таким образом, мы подошли к необходимости учета уровней взаимодействия субъектов сопровождения. Опираясь на идею уровневой характеристики сопровождения Л.В. Мардахаева [14], аналогичную практику, описанную в работе И.Э. Чуриковой, А.Г. Малышева [13], выделим следующие уровни сопровождения:

1. Личностный уровень взаимодействия – это осуществление взаимодействия с конкретным курсантом-девушкой. Как правило, на данном уровне взаимодействия сопровождающим выступает куратор, преподаватель, психолог или другой курсант, выполняющий роль наставника, реже – начальник курса, курсовой офицер. На личностном уровне решаются конкретные трудности и обсуждаются стратегии и перспективы развития обучающегося с учетом его личностных особенностей и жизненного опыта.
2. Групповой уровень предполагает управление взаимодействием между членами конкретной группы. Под группой в данном случае понимается определенная часть коллектива, сформированная по формальному или неформальному признаку в зависимости от цели и задач сопровождения. Обеспечение группового взаимодействия среди курсантов-девушек преследует несколько задач: сплочение группы, формирование благоприятного психологического климата, решение проблем, требующих группового участия и т. д. Работа с офицерско-преподавательским составом необходима для выработки согласованных действий, обеспечения всестороннего сопровождения адаптации курсантов. В некоторых случаях возникает необходимость проработки определенных проблемных ситуаций с группой курсантов-юношей, однако, как показывает практика, конфликтных ситуаций между юношами и девушками практически не наблюдается. Чаще диагностируется дистанцирование между двумя коллективами. Для преодоления данного дистанцирования и выработки приемлемых способов коммуникации рекомендуется проводить совместные мероприятия.
3. Курсовой уровень – взаимодействие со всеми членами коллектива курса. На курсовом уровне инициативными субъектами выступают начальник курса, курсовой офицер. Данный уровень во многом является нормативным, установочным, корректирующим по содержанию. Следует заметить, что на курсовом уровне устанавливаются единые правила взаимодействия ко всем курсантам без учета различий. Этот подход очень важен, поскольку ничто так не усиливает дискриминационные моменты во взаимодействии, как выделение каких-то групп по любым признакам в целостном коллективе. Напротив, предъявление единых требований ко всем членам коллектива нивелирует дискриминационные механизмы.

Основываясь на общих контурах технологии сопровождения, описанных в работах Л.В. Мардахаева [9; 14], в разрабатываемой технологии выделяется 6 этапов. Охарактеризуем данные этапы.

1 этап – диагностика и прогноз. Цель данного этапа – оценить уровень профессиональной адаптации курсантов-девушек, выявить дефициты и проблемные поля, изучить микроклимат группы. Для выявления проблемных зон и оценки психологического климата в группе используются различные диагностические методики, беседы, педагогическое наблюдение. Для оценки общего уровня профессиональной адаптации курсанток предлагается проводить диагностику по следующим показателям: качество обучения, принятие служебных и социально-бытовых норм и ценностей, тревожность. Для оценки качества обучения анализируются его результаты по учебным дисциплинам «Русский язык» и «Математика». Эти дисциплины являются базовыми, результаты обучения по данным

дисциплинам можно сравнить с аналогичными за период обучения в школе. Для этого проводятся диагностические работы, анализируется текущая успеваемость курсантов. Оценка принятия обучающимися служебных и социально-бытовых норм и ценностей осуществляется посредством анкетирования. В апробации данной технологии был использован авторский опросник, разработанный автором настоящей статьи, позволяющий оценить отношение к условиям проживания, круглосуточному характеру режима жизнедеятельности, уставным отношениям. Оценка уровня тревожности проводится по методике Спилбергера-Ханина. По каждому показателю на данном этапе проводится входная диагностика.

Инициирует проведение диагностики начальник курса. Диагностику качества обучения проводят преподаватели русского языка и математики. Диагностику психологического климата групп, принятия служебных и социально-бытовых норм и ценностей, тревожности проводит психолог совместно с кураторами. Вся информация аккумулируется у кураторов. В завершении данного этапа формируются индивидуальные прогнозы относительно профессиональной адаптации курсанток.

2 этап – целеполагание. На основании результатов диагностики, сформированных прогнозов совместно с обучающимися формулируются цели сопровождения.

3 этап – определение стратегии сопровождения. С учетом сформулированных целей сопровождения, личностных особенностей обучающихся определяются наиболее эффективные методы и формы осуществления сопровождения. При нормальном ходе адаптации рекомендуется использовать групповые формы работы, при наличии проблемных зон используются индивидуальные формы взаимодействия. Кроме того, на этапе целеполагания определяются наставнические пары (наставник и наставляемый (наставляемые)).

4 этап – планирование. Составляется календарный план-график проведения групповых и индивидуальных мероприятий, включающий также промежуточную диагностику. В контексте специфических образовательных условий ведомственного учебного заведения этот этап важен в связи с необходимостью соблюдения текущего режима деятельности.

5 этап – реализация технологии сопровождения в соответствии с календарным планом-графиком.

6 этап – диагностика и анализ. Проводится итоговая диагностика, анализируются полученные результаты, формулируются заключения об эффективности сопровождения адаптационных процессов, принимаются дальнейшие управленческие решения.

В контексте реализации данной технологии необходимо использовать активные и интерактивные методы обучения и воспитания. Это связано с тем, что сущностной характеристикой технологии сопровождения выступает активная позиция сопровождаемого. Следовательно, в методическом арсенале этой технологии должны находиться методы, основанные на активизации курсантов.

В частности, используются индивидуальные, парные и групповые формы работы. В индивидуальной форме реализуются психологическая беседа, индивидуальная консультация, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный практикум, индивидуальная тренировка и т. д. К парным методам работы мы относим реализацию методов наставничества. Как уже отмечалось, в качестве наставников назначаются курсантки старших курсов. Подбор наставнических пар осуществляется исходя из психологических портретов обучающихся. Наиболее релевантными групповыми методами для решения задачи сопровождения обучающихся в процессе их профессиональной адаптации являются методы тренинга, кейс-методы, игровые методы и т. д.

Технология сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза была апробирована в Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел) в 2016–2021 гг. Респондентами явились 109 курсантов-первокурсников женского пола. Контрольную группу составили курсантки, поступившие в 2016–2018 гг. (56 человек), экспериментальную – поступившие в 2019–2021 гг. (53 человека).

Как показывают результаты входных и промежуточных диагностик (сводные данные по всей выборке), примерно 28% респондентов имеют низкий уровень принятия служебных и социально-бытовых норм, 49% – средний уровень, 23% – высокий уровень; у 44% обучающихся снижается качество учения в первые 2–3 месяца; 36% демонстрируют высокий уровень тревожности, 47% – средний уровень, 27% – низкий уровень.

Динамика изменений в контрольной группе свидетельствует о том, что процесс профессиональной адаптации курсантов женского пола длится в среднем 1 год, усредненные значения показателей по результатам итоговой диагностики следующие: 9% респондентов с низким уровнем принятия служебных и социально-бытовых норм, 62% – со средним уровнем, 29% – с высоким уровнем; у 12% обучающихся снижено качество учения; у 12% респондентов фиксируется высокий уровень тревожности, у 55% – средний уровень, у 33% – низкий уровень.

Данного уровня показателей респонденты экспериментальной группы достигают за период 6–7 месяцев. К концу 1 года обучения у участников экспериментальной группы фиксируются следующие значения показателей: у 54% отмечается средний уровень принятия служебных и социально-бытовых норм, у 56% – высокий уровень; качество учения снижено у 4% обучающихся; у 2% респондентов – высокий уровень тревожности, у 51% – средний уровень, у 47% – низкий уровень.

Применение методов математической статистики подтверждает результативность апробации разработанной технологии. В частности, применение критерия Вилкоксона к результатам входной и итоговой диагностики отдельно для контрольной и экспериментальной групп для связных выборок дало следующие результаты: для контрольной группы Тэмп = 4,223, находится в зоне неопределенности; для экспериментальной группы Тэмп = 18,1, находится в зоне значимости. Для сравнения результатов обеих групп на контрольном этапе эксперимента применялся критерий U Манна-Уитни для независимых выборок. Поскольку Uэмп = 115,3 (зона значимости), это свидетельствует о том, что полученные результаты в обеих группах статистически различны.

Проведенное исследование обладает научной новизной: разработана и экспериментально внедрена в Академию Федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Орел) технология сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что теория и методика высшего образования дополнена представлением о технологии сопровождения процесса профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза на уровне понятийного аппарата и компонентов педагогической технологии. Практическая значимость исследования состоит в том, что данная технология может применяться в других ведомственных и военных вузах, а также может быть содержательно переориентирована с проблемы адаптации курсантов женского пола на другие вопросы.

Таким образом, изучение особенностей протекания адаптации курсантов к специфическим условиям обучения в ведомственном вузе выявило необходимость сопровождения прежде всего обучающихся женского пола. Для решения этой проблемы была разработана технология сопровождения: обосновано авторское определение, определен ее компонентный состав. Ключевыми компонентами технологии рассматриваются субъекты взаимодействия в контексте субъект-субъектного подхода (начальник курса, курсовые офицеры, кураторы учебных групп, преподаватели, психологи, курсанты-девушки, курсанты-юноши), характер взаимодействия (сочетание партисипативности и единоначалия, субординации при дифференциации в учебной, социально-бытовой и служебной видах деятельности), уровни сопровождения (индивидуальный, групповой, курсовой), этапы сопровождения (диагностика и прогноз; целеполагание; определение стратегии сопровождения; планирование; реализация технологии сопровождения; диагностика и анализ), методы и формы сопровождения (индивидуальные: психологическая беседа, индивидуальная консультация, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный практикум, индивидуальная тренировка; парные: наставничество; групповые: тренинг, кейс-метод, игровые методы). Апробация технологии показала статистически значимые результаты по всем показателям: повышение уровня принятия служебных и социально-бытовых норм и ценностей, качества обучения, снижение уровня тревожности, сокращение времени протекания процесса профессиональной адаптации до 6–7 месяцев.

Библиографический список

1. Браженская Н.Е. Гендерный аспект обучения курсантов вузов МВД России. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 3: 77–83.
2. Вернигорова Е.В. Гендерные аспекты военно-профессиональной подготовки девушек-курсантов. *Успехи современного естествознания.* 2012; № 6: 212–213.
3. Емельяненко А.А., Петровская М.В. Проблемы гендерного подхода к организации образовательного процесса в военных вузах. *Фундаментальные исследования.* 2012; № 11-3: 581–585.
4. Кежов А.А. Психолого-педагогические проблемы адаптации девушек-курсантов к условиям университета МВД. *Человек и образование*. 2009; № 3 (20): 180–182.
5. Елагина В.С., Рогожин В.М. Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в военном вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29555
6. Кириллова Т.В., Чурикова И.Э. Адаптация девушек-курсанток к обучению в Академии ФСИН России как педагогическая проблема. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27409
7. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. *Классный руководитель*. 2002; № 3: 6–33.
8. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения. *На путях к новой школе*. 2009; № 1: 36–46.
9. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 6: 4–10.
10. Слюсарев Ю.В. *Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1992.
11. Ивашко Н.Н. *Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2009.

12. Симонова О.С. *Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации сотрудников федерального государственного пожарного надзора*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
13. Чурикова И.Э., Малышев А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение девушек-курсанток, испытывающих трудности адаптации к условиям обучения в ведомственной образовательной организации. *Успехи современной науки.* 2017; Т. 1, № 4: 144–147.
14. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение студента, испытывающего трудности в обучении. *Педагогическое образование и наука.* 2018; № 5: 79–85.

References

1. Brazhenskaya N.E. Gendernyj aspekt obucheniya kursantov vuzov MVD Rossii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 3: 77-83.
2. Vernigorova E.V. Gendernye aspekty voenno-professional'noj podgotovki devushek-kursantov. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya.* 2012; № 6: 212-213.
3. Emel'yanenko A.A., Petrovskaya M.V. Problemy gendernogo podhoda k organizacii obrazovatel'nogo processa v voennyh vuzah. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2012; № 11-3: 581-585.
4. Kezhov A.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy adaptacii devushek-kursantov k usloviyam universiteta MVD. *Chelovek i obrazovanie*. 2009; № 3 (20): 180-182.
5. Elagina V.S., Rogozhin V.M. Pedagogicheskie usloviya adaptacii kursantov k obucheniyu v voennom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29555
6. Kirillova T.V., Churikova I.`E. Adaptaciya devushek-kursantok k obucheniyu v Akademii FSIN Rossii kak pedagogicheskaya problema. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27409
7. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizaciyu XXI v. *Klassnyj rukovoditel'*. 2002; № 3: 6-33.
8. Kazakova E.I. Process psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya. *Na putyah k novoj shkole*. 2009; № 1: 36-46.
9. Mardahaev L.V. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie i podderzhka cheloveka v zhiznennoj situacii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 6: 4-10.
10. Slyusarev Yu.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivizacii samorazvitiya lichnosti.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
11. Ivashko N.N. *Adaptaciya kursantov k obrazovatel'noj srede vuza FSIN Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novokuzneck, 2009.
12. Simonova O.S. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj adaptacii sotrudnikov federal'nogo gosudarstvennogo pozharnogo nadzora*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2016.
13. Churikova I.`E., Malyshev A.G. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie devushek-kursantok, ispytyvayuschih trudnosti adaptacii k usloviyam obucheniya v vedomstvennoj obrazovatel'noj organizacii. *Uspehi sovremennoj nauki.* 2017; T. 1, № 4: 144-147.
14. Mardahaev L.V. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studenta, ispytyvayuschego trudnosti v obuchenii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2018; № 5: 79-85.

Статья поступила в редакцию 17.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-10-12

Achkasova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of RF (Moscow, Russia), E-mail: NNAchkasova@fa.ru*

FORMING SKILLS IN STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN ENGLISH CLASSES AS A MEANS OF INCLUDING THEM IN CONTINUOUS SELF-EDUCATION. The article considers the specifics of tasks for independent work in teaching a foreign language (English) for students of a non-linguistic university. According to the author, in the era of digitalization, one of the necessary conditions for successful mastering of a foreign language is effective independent educational activity using the Internet. This form of activity contributes to the intensification of the educational process at the university and to ensuring the continuity of education, which is one of the leading trends in Russia and in the world. The article analyzes and provides examples of tasks that are relevant and appropriate for working with the language at the present stage, as well as which help students to realize their individual path and strategies in mastering the language and other professional disciplines at the present time and in the future. Examples of formats for working with text, audio and video stories, as well as activating techniques of case technologies and home reading are given.

Key words: **independent work, self-organization, educational strategies, continuing education, competencies.**

Н.Н. Ачкасова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNAchkasova@fa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В НЕПРЕРЫВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ

Статья посвящена рассмотрению специфики заданий для самостоятельной работы при преподавании иностранного языка (английского) для студентов неязыкового вуза. По мнению автора, в эпоху цифровизации одним из необходимых условий успешного овладения иностранным языком является эффективная самостоятельная учебная деятельность с использованием сети Интернет. Данная форма деятельности способствует интенсификации учебного процесса в вузе и обеспечению непрерывности образования, что является одной из ведущих тенденций в нашей стране и в мире. Приводятся и анализируются примеры заданий, которые актуальны и целесообразны для работы с языком на современном этапе, а также которые помогают студентам осознать свой индивидуальный путь и стратегии в усвоении языка и других профессиональных дисциплин в настоящее время и в будущем. Приводятся примеры форматов работы с текстом, с аудио- и видеосюжетами, а также активизирующих техник кейс-технологий и домашнего чтения.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, самоорганизация, образовательные стратегии, непрерывное самообразование, компетенция.**

Актуальность рассматриваемого вопроса заключается в том, что сегодняшнему дню характерно быстрое устаревание познаний, смена необходимых умений и навыков. Мы живем в век информационной революции, затрагивающей все сферы жизнедеятельности. Добиться успеха в этих обстоятельствах может тот, кто обладает способностью к самообразованию и самоорганизации, то есть «саморегулирование осуществляемой деятельности, когда учащийся самостоятельно определяет темп, скорость и контролирует правильность выполнения упражнения или коммуникативного задания в процессе его решения, как правило, имеет место при индивидуальной работе» [1, с. 174]. Умение и желание самостоятельно обогащать и актуализировать академические и профессиональные знания является в «эру информации» социально и личностно востребованными. Поэтому одной из основных учебно-воспитательных задач является не только формирование умений и навыков преподаваемой дисциплины, но и навыков самостоятельной работы, навыков самоорганизации.

Наш век диктует необходимость и подразумевает владение компьютерными технологиями, а также английским языком на высоком уровне. В век информации, реальной силой которого является сама экспресс-информация, новостные данные, извещения, онлайн- и офлайн-материалы, так как дорога к успеху в карьере и жизни зависит от умения получать все виды устной и письменной информации самостоятельно и эффективно. Для этого необходимо уметь пользоваться компьютерными технологиями, основными умениями и навыками работы с гаджетами, также поддерживать уровень владения иностранным языком.

Цель статьи: выявить формы и методы работы, расширяющие возможности речевой коммуникации, которые обеспечивают сочетание между формальным и неформальным образованием, между традиционными и новыми формами обучения, закладывающими основы непрерывного самостоятельного образования.

Из поставленной цели вытекают задачи:

1. Определить важность самостоятельной работы.
2. Рассмотреть наиболее популярные и необходимые виды работ в преподавании иностранного языка, отвечающих требованиям и запросам современного общества.
3. Предложить задания, обеспечивающие качественное формирование умений и навыков.
4. Наметить определение подходов к преподаванию и домашних заданий, создающих образовательную среду, в которой студент совершенствуется не только в момент учебы в университете, но и на протяжении всей жизни.

Практическая значимость исследования состоит в предложенной системе заданий на занятиях профессионального английского языка неязыкового вуза. Задания, использующие в большинстве своем Интернет, помогают разнообразить занятия, актуализуют тематику программы, повышают мотивацию и формируют механизмы самостоятельной работы.

Несомненно, что и для успешного изучения иностранных языков в целом, и английского языка в частности необходима эффективная самостоятельная работа. «Самостоятельная работа определяется как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 112]. Самоорганизация, умение работать самостоятельно существенно улучшает и оживляет учебный процесс в университете, помогает обеспечить непрерывность образования для студентов, стимулирует их работу над своими навыками и умениями, что представляется сегодня одним из важных направлений современного высшего образования.

Современные педагогические технологии, использование сети Интернет с профессиональными сайтами и каналами, подготовка к участию в различных конкурсах и конференциях способствуют воплощению в жизнь личностно ориентированного обучения, обеспечивают дифференциацию образования с учетом интересов и уровня обученности.

От преподавателя высшей школы требуется создание такой среды и таких занятий, чтобы современный студент научился бы совершенствоваться в каждом действии, выполняя домашние задания, готовясь к семинарам или конференциям по своей профессиональной направленности. В связи с этим одним из направлений в методической науке является обращенность всего процесса образования к развитию самостоятельности учащихся. Чем последовательнее развитие познавательной самостоятельности у студентов вуза, тем лучше они будут подготовлены к своему профессиональному самообразованию и умению спланировать свою учебную деятельность. При изучении английского языка, безусловно, необходимы умения и навыки самостоятельной учебной деятельности.

Бесспорно, что качество использования ресурсов Интернета напрямую зависит как от продуктивной организации учебного процесса, так и от методической составляющей ассортимента материалов. Какими бы интересными и современными не были бы используемые ресурсы, сами по себе они, без профессионального процесса обучения не дадут высоких результатов. В связи с этим необходимо рассмотреть, какие задания будут наиболее эффективны для самостоятельного изучения студентами, какие из них несут большее значение для самоорганизации при подготовке дома.

Одним из фокусов самостоятельного обучения студентов является развитие способности применения стратегий работы с информацией. При обучении английскому языку с учетом профессиональной подготовки важной учебной единицей представляется профессиональный и научный текст, на основе которого и разрабатываются упражнения для работы. Правильный выбор студентом текста, который представляет для него необходимую профессиональную информацию, играет важную роль. Данные тексты, статьи, сайты, необходимо уметь просматривать, понимать их уровень в информационном пространстве, а также быстро прочитывать эти тексты, используя разные стратегии чтения, понимать грамматическое и лексическое наполнение текста по конкретной специальности студента, активировать их впоследствии в речи, использовать при коммуникации в аудитории.

Задания на поиск и отбор профессиональной статьи по теме аудиторных занятий учебника очень полезны и интересны студентам. К поиску интересной статьи мы добавляем подготовку упражнений и вопросов к ней для своих однокурсников, что формирует у студентов умение находить необходимый материала и работы с ним.

Студентам ставится задача отобрать аутентичный текст, интересный и актуальный по содержанию.

Важной представляется задача разработки серии упражнений к нему. Выполняя самостоятельно данные задания, студенты вдвойне эффективнее развивают навыки владения языком, нежели эти упражнения разработаны авторами учебника или преподавателем. Такая работа с текстом способствуют формированию следующих навыков:

1. Понимание основной идеи текста.
2. Понимание деталей.
3. Понимание основной мысли автора.
4. Выделение профессиональной и незнакомой лексики.
5. Анализ информации.
6. Определение собственного мнения.

К теме юнита “Overview of markets and monopolies” студенты подобрали интересные статьи, а потом и вопросы к ним.

Вот примеры названия статей:

1. Is It Time to Break Up Amazone, Apple, Facebook, or Google? By James Hesket.
2. Why are Prices So High Right Now – and Will They Ever return to Normal? By R. Layne.
3. Covid Was Supposed to increase Bankruptcies. Instead, They’ve Gone Down. By R. Layne.
4. Do Monopolies Actually Benefit Consumers? By Aine Doris.
5. Monopolies and the Market Economy. By B. Binczak.

Учащиеся учатся использовать разные стратегии для работы с текстом:

– делать заметки, ассоциаграммы, работать с лексикой;
– использовать информацию в коммуникативных целях или письменной форме;
– уметь пользоваться словарями, переводчиками и другими вспомогательными материалами.

Ориентируя студентов на самостоятельную работу дома с текстом профессиональной статьи, можно выделить следующие задания-ориентиры:

1. Ознакомиться с текстами, выписать новые слова, выражения, профессиональную лексику.
2. Законспектировать основное содержание.
3. Составить план, выписать ключевые слова.
4. Найти проблемные вопросы, поставленные в статье и точку зрения автора.
5. Составить вопросы по содержанию.
6. Выписать научные термины (профессиональные понятия).
7. Сделать аналитическую выборку профессиональной информации.
8. Составить свое мнение по вопросу статьи или текста.

Список образовательных стратегий и заданий не является окончательным, он зависит не только от преподавателя, но и от самого обучающегося. Вовлечение студентов в самостоятельную и автономную работу дома приобщает их к миру учебной культуры, когда они учатся самостоятельно организовывать свой учебный процесс, выбирая оптимальные для себя стратегии. Учебная компетенция студента – залог его умения реализовать свой опыт изучения не только иностранного языка в будущем, но и изучения других языков, других дисциплин, работы с текстом или информацией.

Как показывает опыт, аудирование является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности в связи с его особенностями. «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [2, с. 161].

Аудирование представляет трудности для студентов неязыкового вуза. Успешность аудирования зависит как от особенностей самого слушающего, так и от специфики устной речи говорящего.

Недостатка в аутентичных источниках для аудирования на сегодняшний день нет. В сети Интернет множество радиостанций, каналов, ресурсов, полезных для развития как профессионального, так и бытового языка. Студентам предоставляется дополнительная работа с аудиосюжетами из программы курса или предлагается найти интересные аудиосюжеты в сети Интернет или канала Ютьюб.

Стратегии, помогающие студентам дополнительно работать с аудиоматериалом, могут быть разными, например:

– изучить лексику по теме;
– прослушать сюжет несколько раз;
– прослушать сюжет с текстом и без текста;
– выписать услышанные профессиональные слова;
– делать заметки во время прослушивания.

К самостоятельной работе студентов можно отнести задания отбора видео- или аудиосюжетов по теме проходимого материала и разработку проблемных вопросов к содержанию, отбора лексики.

Для самостоятельной работы над аудио- или видеосюжетом дома студентам предлагается:

1. Прослушивание сюжета необходимое количество раз.
2. Прослушивание и записывания ключевых слов и фраз.
3. Прослушивание сюжета с текстом (если имеется).
4. Прослушивание сюжета и составление плана.
5. Прослушивание и составление плана пересказа.
6. Прослушивание и составление комментария к сюжету.
7. Прослушивание и переход на другие виды речевой деятельности (чтения, письма, говорения по теме).

Студенты 1 курса финансового факультета к теме “ Utility, Prices, and marketing strategy” подобрали следующие видео программы из Ютьюб:

1. How to Price a Product?
2. Marketing Strategy 2021: Philip Kotler on Marketing Strategy.
3. Best marketing Strategies for Start Ups.
4. Why are energy prices rising?
5. How to master email marketing?

Названия видеосюжетов говорят сами за себя: студенты выбирают интересные аудиосюжеты на актуальные темы в рамках предложенного материала учебного пособия, дополняющие и разнообразящие занятия. Трудно переоценить данную самостоятельную работу студентов. Интернет-ресурсы и Ютьюб канал используются как источник:

1. Современной актуальной проблематики по специальности.
2. Профессиональной лексики и терминологии в профессиональном контексте.
3. Осуществление связи между имеющейся информацией по теме и новой информацией.
4. Структуры, стиля, синтаксиса изложения.

Студентам обычно нравятся творческие задания на основе прослушанных сюжетов как в аудитории, так и дома.

Разработка заданий для одногруппников по профессиональным аудиосюжетам и текстам относится к одной из эффективных стратегий работы над языком так и для совершенствования навыков самоорганизации. Для того чтобы подготовить эффективные задания для одногруппников, студент дома должен досконально ознакомиться с материалом и провести рефлексию своих трудностей при обучении, выделить лексику и грамматику, необходимую для понимания, задать вопросы и ответить на них.

Важным вопросом при обсуждении самостоятельной работы по английскому языку является вопрос сохранения интереса студентов к иностранному языку. Домашнее чтение в рамках университетской программы по английскому языку не является обязательным, тем не менее используется преподавателями для усиления мотивации к изучению иностранного языка, получению чувства удовольствия от прочтения литературы в подлиннике.

Принимая в расчет интересы студентов и уровень их английского языка, имея материалы для чтения, можно предложить виды работы с книгами:

1) личностно ориентированное домашнее чтение, когда студент работает над книгой, которую выбрал сам или с помощью преподавателя;

2) групповое домашнее чтение, когда учащиеся выбирают одну книгу для всех и обсуждают на занятии.

В нашем случае чаще выбирается второй вариант, который способствует обмену мнениями о прочитанном, формированию умений ведения дискуссии. Чтобы мотивировать студентов к самостоятельному домашнему чтению, этот процесс должен быть последовательным, постоянным и интересным. Рекомендации по выбору книги или текстов могут определяться следующими критериями:

– увлекательная фабула,
– актуальность книги,
– тематическая привлекательность, близость к социальным и профессиональным интересам учащихся,
– повод для обсуждений.

В методике преподавания иностранных языков различают два подхода контроля понимания прочитанной информации:

1) контроль проверки того, как студент понял информацию;

2) контроль-обсуждение (применяется для развития устной речи).

Второй подход представляется уместным для студенческой аудитории. Содержание прочитанной книги служит базой для построения бесед, сообщений, появления желания прокомментировать отдельные эпизоды, организовать дискуссию.

Студенты финансового факультета часто выбирают для домашнего чтения на английском языке произведение «Финансист» Теодора Драйзера.

Из практики введения в учебный процесс домашнего чтения в целом и чтения книги по домашнему чтению «Финансиста» можно отметить следующее:

– формирование навыков самоорганизации (чтение на английском);
– овладение навыками экстенсивного чтения;
– выработку навыков разных стратегий чтения: поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего;
– получение эстетической мотивации, удовольствия от чтения.

Иностранный язык, целью которого является развитие общей коммуникативности и профессиональной компетенций, может прекрасно служить одним из средств содействия развитию навыков студентов к самореализации в профессиональной деятельности. Еще раз следует отметить, что очень важно обращаться к тем технологиям, которые помогают максимально расширить осведомленность обучаемых в избранной профессии, содействовать формированию целостного отношения к своей профессии, осознавать необходимость формирования качеств специалиста. В этой связи представляется целесообразным использовать возможности проблемно-ситуативного обучения, среди которых необходимо выделить кейсовые технологии обучения иностранным языкам. «Кейс-стади (от англ. case-study) – методика ситуативного обучения, основанная на реальной действительности и реальных проблемах, требующая от учащегося целесообразного решения в предложенной ситуации» [1, с. 71]. Кейс-метод интегрирует технологии развивающего обучения. С его помощью создается информационно-дидактическая образовательная среда, которая содействует активизации познавательной деятельности, способствует воспитанию профессионально значимых качеств будущих специалистов, таких как самостоятельность и инициативность, способность принимать решения, умение работать с информацией. По сути, кейс метод предполагает коллективную работу, взаимный поиск и обмен информацией. Важно, что в группах всегда преобладает «ориентация на достижение успеха» при решении кейса.

Пособия по английскому языку имеют разработанные кейсы. Обычно кейс-задание предлагается в конце юнита, на завершающем этапе изучения темы (раздела), когда студенты уже имеют определенную осведомленность в данном поле профессионального вопроса, а также необходимый вокабуляр и готовы использовать язык для решения задач профессионального плана. На этом этапе своевременными являются задания дополнительного чтения профессиональной литературы и просмотра профессиональных каналов для лучшего решения и аргументации кейса. Мы разделяем точку зрения Твердохлебовой И.П. по поводу того, что «кейсовая методика решения бизнес-проблем положительным образом повлияла на повышение интереса к изучению английского языка делового общения, изменение роли студента и с развитием системы глобальной сети Интернет способствовала расширению границ образовательного пространства» [4, с. 26]. Все это является еще одной ступенью в становлении готовности к самореализации в будущей профессии и умения организовать свою подготовку.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что продуманные, методически обоснованные домашние задания значительно меняют процесс обучения в лучшую сторону, а именно:

– дают возможность формировать образованную личность, свободно ориентирующуюся в информационном и профессиональном мире;
– поддерживают мотивацию к обучению;
– вырабатывают самостоятельность в выборе решения, гибкость в организации образовательного процесса;
– обеспечивают эмоциональный комфорт, развивают индивидуальность;
– побуждают к познавательной деятельности и желанию учиться.

Таким образом, специально организованный подбор заданий как на занятиях, так и дома является мощным мотиватором в образовательном процессе, предпосылкой успешности работы студента над совершенствованием своих умений и навыков в иностранном языке и в изучении других дисциплин профессиональной направленности самостоятельно в будущем.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам*. Москва, 2004.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. Санкт Петербург, 2001.
4. Твердохлебова И.П. Эволюция контекста преподавания «Английского языка делового общения» в России и его влияние на студента. *Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21-st century society.* Москва, 2009: 18–32.
5. Griffiths G., Keohane K. *Personalizing Language Learning*. CUP, 2000.
6. Scharle A., Szabo A. *Learner Autonomy*. CUP, 2000.
7. Ur P. *A course in language Teaching*. CUP, 1991.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAP, 2009.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2004.
3. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Sankt Peterburg, 2001.
4. Tverdohlebova I.P. `Evolyuciya konteksta prepodavaniya «Anglijskogo yazyka delovogo obscheniya» v Rossii i ego vliyanie na studenta. *Keu skills and knowledge students need to participate successfully in the 21-st century society.* Moskva, 2009: 18-32.
5. Griffiths G., Keohane K. *Personalizing Language Learning*. CUP, 2000.
6. Scharle A., Szabo A. *Learner Autonomy*. CUP, 2000.
7. Ur P. *A course in language Teaching*. CUP, 1991.

Статья поступила в редакцию 18.10.22

УДК 376.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-13-17

***Gulyaevskaya N.V.**, Doctor of Science (Sociology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: navg@list.ru*

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATION IN MIGRANT FAMILIES. The article analyzes the social factors that determine features of integration and assimilation of migrant families in modern Russian conditions. The purpose of the article is to clarify the socio-pedagogical characteristics of the socio-cultural environment of migrant families raising children. The scientific novelty of the research is revealed and the practical significance is determined. The results of the theoretical analysis of scientific sources on the research topic are presented. The conceptual model of socio-pedagogical support of upbringing in migrant families is demonstrated and theoretically substantiated. The results of the study can become the basis for improving the technologies of socio-pedagogical support of education in migrant families and can be used in the preparation of students of pedagogical directions.

Key words: **socio-pedagogical support of education in migrant families, categories of migrant children, model of socio-pedagogical support of education in migrant families, migration status.**

***Н.В. Гуляевская**, д-р социол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: navg@list.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ МИГРАНТОВ

В статье проанализированы социальные факторы, определяющие особенности интеграции и ассимиляции семей мигрантов в современных российских условиях. Целью статьи является уточнение социально-педагогических характеристик социокультурной среды семей мигрантов, воспитывающих детей. Выявлена научная новизна исследования и определена практическая значимость. Представлены результаты теоретического анализа научных источников по теме исследования. Продемонстрирована и теоретически обоснована концептуальная модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов. Результаты исследования могут стать основанием для совершенствования технологий социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов и использоваться при подготовке студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: **социально-педагогическое сопровождение воспитания, категории детей мигрантов, модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, миграционный статус.**

Миграция является одним из основных факторов эффективности социально-экономического развития российского общества. Традиционно различают внутреннюю и внешнюю миграцию. Внутренняя осуществляется в рамках одного государства, внешняя – между разными государствами. Последние десятилетия в Российской Федерации происходит значительный рост внешней миграции. В 2018 г. в Российскую Федерацию прибыли 565 685 человек, что на 35,4% больше, чем в 2012 г. Внешняя миграция в 2018 г из стран СНГ составила 57,6% от общего числа прибывших в 2018 году [1, с. 227].

Актуальность исследования обусловлена тем, что возрастающее количество внешних мигрантов, пребывающих в Российскую Федерацию, актуализируют проблемы, связанные с их интеграцией в современное российское общество. Традиционно повышенное внимание как на теоретическом, так и на практическом уровнях уделяется экономическим, юридическим, политическим вопросам. Успешная интеграция предполагает их решение как на государственном уровне, так и на уровне локальных поселений. Однако процесс интеграции во многом зависит от решения социально-культурных вопросов, от того, насколько успешным будет «вхождение», «встраивание» семей мигрантов в сложившуюся среду, интеграция детей из семей мигрантов в современное российское общество.

Цель исследования заключается в выявлении и конкретизации социально-педагогических характеристик социокультурной среды воспитания в семьях мигрантов и определении способов их оптимизации.

Для достижения этой необходимо решить следующие задачи:

1. Определить особенности социокультурной среды семей мигрантов.
2. Выявить и конкретизировать социально-педагогические характеристики социокультурной среды воспитания в семьях мигрантов.
3. Определить категории детей-мигрантов в зависимости от их роли в процессе миграции и степени интегрированности в российское общество.
4. Разработать концептуальную модель социально-педагогического сопровождения воспитания, ориентированную на повышение эффективности технологий социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов.

Практическая значимость исследования предполагает разработку концептуальной модели социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, которая является основанием для совершенствования технологий социально-педагогического сопровождения данного процесса и использования при подготовке студентов педагогических направлений.

Внешняя миграция является сложным многофакторным социальным процессом, успешность которого во многом определяется эффективностью миграционной политики принимающего государства. Особое внимание в рамках государственной миграционной политики уделяется интеграции семей мигрантов, потому что именно семья является определяющей структурной единицей успешности миграционных потоков. С учетом этого в Российской Федерации принята и действует Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [2].

В ней определены приоритетные задачи процесса интеграции семей мигрантов в российское общество, механизмы интеграции и ассимиляции, а также факторы формирования системы социально-педагогической поддержки воспитания в семьях мигрантов.

Важность изучения социально-педагогических характеристик социокультурной среды семей мигрантов, воспитывающих детей, обусловлена рядом причин. *Во-первых*, семья мигрантов как структурная единица миграционного потока является важным фактором экономического развития страна. Включение мигрантов в развитие экономики во многом зависит от того, насколько успешно члены этих семей, в первую очередь дети смогли интегрироваться в российское общество. *Во-вторых*, такая семья является важным элементом развития демографической ситуации. Как правило, члены этих семей находятся в активном трудоспособном возрасте, а женщины – в репродуктивном возрасте. *В-третьих*, развитие страны связано с тем, насколько успешно мигранты и дети в семьях мигрантов интегрируются в современное российское общество. Семья мигрантов является первой средой социализации ребенка, и от успешности этого процесса зависят в дальнейшем социальные достижения ребенка. Именно поэтому создание условий для рождения, воспитания и образования детей мигрантов является обязательным элементом государственной политики Российской Федерации.

Семья мигрантов как объект исследования изучалась с позиций демографии (Д. Томас, В.А. Ионцев, Л. Бувье), правоведения (С. Филиппов, М. Тюркин, Т. Хабриева), социологии (М. Вебер, Е. Равенштейн, У. Льюис, Ш. Глик, Т. Файст), социологии адаптации (Э. Дюркгейм, Э. Тофлер, Р. Мёртон, Л. Корель, М. Ромм), социальной психологии (Э. Сэмпсон, К. Коженёвский, Ф. Шереги, Д. Андреева, Д. Майерс) и социальной педагогики (А. Мудрик, В. Сластенин, А. Асмолов, И. Соловцова, Н. Борытко). Однако до настоящего времени сравнительно мало работ, в которых целенаправленно изучается социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов. Как было отмечено выше, данные исследования являются актуальными, учитывая экономическую роль и демографическую роль мигрантов в развитии страны, а также тот фактор, что дети семей мигрантов во многом определяют будущие социально-экономические процессы.

Процесс интеграции семей мигрантов зависит во многом от их миграционного статуса. В соответствии с ним традиционно выделяют следующие виды семей мигрантов:

– постоянно проживающие, то есть имеющие вид на жительство (ВНЖ);
– временно проживающие, то есть имеющие разрешение на временное проживание (РВП);
– временно пребывающие, то есть те, кто имеет визу, патент, разрешение на работу, а также те, кто работает на основании международных договоров (например, для граждан Евразийского экономического союза).

Как показывает практика работы с мигрантами, их семьи часто оказываются в ситуации социального вакуума, «…в сложной социальной ситуации. С одной стороны, государство не в состоянии эффективно решать все их социально-экономические и бытовые проблемы, а с другой – миграционные потоки влекут за собой весьма сложные социально-психологические и психолого-педагогические процессы» [3, с. 6]. Социокультурная среда семьи включает сформировавшуюся культуру образа жизни, особенности семейных, национальных, религиозных взаимоотношений, материальные условия существования семьи, традиции, стереотипы и др. Важной составляющей социокультурной среды являются родительские стратегии в семьях мигрантов – комплекс представлений о реализации родительства и практики этой реализации. Они определяются как «родительское участие и забота в ситуации миграции, решение о миграции детей и возвращение

их на родину, действия родителей в отношении интеграции ребенка в ту или иную среду, эмоциональное сопровождение родительства» [4, с. 127–152].

Существование семей мигрантов в современных российских условиях происходит в условиях социокультурной среды, которая, в свою очередь, определяется рядом факторов, анализ которых представлен ниже:

1. Сложная организация пространства проживания семей мигрантов в городах. Семьи мигрантов, проживая в городских домах, практически не имеют связи с окружающим миром [5, с. 59–65], поэтому центром существования становится семья, которая играет определяющую воспитательную роль. Семья становится своего рода защитой от окружающего мира, определяет ценности, нормы, установки, которые формируются у детей.

2. Стремление сохранить и воспроизвести этнические особенности в рамках семьи. Данное положение дел является следствием незнания языка, культуры, традиций иноэтнического окружения. Наряду с объективными факторами существуют субъективные, то есть установка на полное сохранение своего языка, духовной и материальной культуры.

3. Языковая консолидация, которая проявляется в том, что общение в рамках семьи осуществляется на своем языке. Следствием для детей мигрантов становится невозможность общения с представителями других этнических групп. Более того, общая картина мира формируется на определенном языке и соответствует смыслам данного языка.

4. Отсутствие или слабая мотивация на ассимиляцию в социокультурной среде российского общества, то есть нежелание «встраиваться», изучать язык, историю, традиции иноязычного окружения. Отказ от ассимиляции может принимать разные формы в зависимости от возраста, статуса, пола в семьях мигрантов. Общим является то, что дети принимают негативное отношение взрослых к процессу интеграции.

5. Формирование монокультурной среды, что особенно характерно для окраин больших городов. Появление «этнических анклавов» делает процесс ассимиляции, интеграции практически невозможным. И если в центрах больших городов формируется мультикультурная среда, то на окраинах идут противоположные процессы, появляются целые районы с компактным проживанием представителей отдельных этнических групп.

6. Влияние уровня религиозности мигрантов и их принадлежности к конфессии. Большая часть мигрантов из Средней Азии являются приверженцами ислама, что необходимо учитывать при анализе их адаптации в современных российских условиях и, соответственно, при формировании траектории социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов. Одна из особенностей таких семей заключается в активном влиянии религиозных правил ислама на семейно-бытовую сферу. В большинстве семей, особенно в больших городах, дети посещают мечети, изучают арабский язык, знакомятся с историей ислама.

Исламская модель семьи является определяющей для многих семей мигрантов. С одной стороны, она помогает сохранить традиционные духовные ценности, бытовую культуру, родной язык. С другой стороны, существует необходимость интеграции в российское общество, что предполагает вхождение детей-мигрантов в образовательную, культурную, социально-экономическую системы. В результате с неизбежностью возникают противоречия между ориентацией на сохранение этнических особенностей семьи и необходимостью интеграции в российское общество. Противоречие усиливается в связи с тем, что российская образовательная система, согласно законодательству, является светской по своему характеру и не соответствует основам семейного воспитания в семьях мигрантов, в которых ислам является основой духовно-нравственного и бытового воспитания.

Наряду с факторами, рассмотренными выше, на членов семьи мигрантов влияют и такие факторы среды, как детский сад, центры развития, а также средства массовой информации, система школьного образования. Большое влияние оказывает расширенная городская среда как область социализации, которая «может выступать в качестве «дополнительного учителя», который формирует ситуации, необходимые для взросления и обретения социального опыта» [6, с. 113–133], и является морфологической составляющей социокультурной среды семей мигрантов, воспитывающих детей.

Социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов предполагает учет особенностей их социокультурной среды, а также факторы, которые ее формируют, о чем уже было сказано выше. Однако этот процесс социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов также должен учитывать особенности самой семьи мигрантов, а точнее – социально-семейные роли, которые дети выполняют в семьях и могут выступать как:

– полноправные агенты миграции, которые могут быть ее причиной;
– участники и субъекты миграции;
– обуза, «нелегкий багаж семей»;
– участники ротации, что происходит в случаях, когда кого-то из детей родители забирают с собой в миграцию, а кого-то возвращают домой или обменивают на остававшихся ранее дома.

Социальная роль детей в семьях мигрантов обусловлена целью их приезда в Россию. Детей младшего школьного возраста привозят для того, чтобы они получили российское образование, выучили русский язык и в дальнейшем ассимилировались в России. Детей подросткового возраста привозят для того, чтоб они помогали родителям по хозяйству, в бизнесе, смотрели за младшими братьями и сестрами. В некоторых случаях цель заключается в получении образования детьми-подростками. Дети приезжают также для воссоединения семьи, что не исключает предыдущие цели.

Родительские стратегии по отношению к интеграции детей в российское общество зависят того, являются ли их дети «временными мигрантами» или же «состоявшимися мигрантами». Категории детей мигрантов в соответствии с их положением в миграции (временное или состоявшееся) и степенью интегрированности в российское общество представлены в табл. 1.

Таблица 1

Категории детей-мигрантов в зависимости от их положения в миграции и степени интегрированности в российское общество

Условные типы	Сроки миграции/ условия социокультурного развития	Индикаторы успешной/ неуспешной интеграции
Дети – «временные мигранты»	Сроки миграции не определены. Прибыли в миграцию уже со своим «багажом»: друзьями и кругом общения в своей стране, со своим целеполаганием в будущем	Выучили русский язык/ не выучили русский язык. Адаптация к школе/ дезадаптация к школе. Адаптация к климату/ дезадаптация к климату
Дети – «состоявшиеся мигранты»	Родились в миграции. Будущее связывают с жизнью в России	Хорошо знают русский язык. Адаптация к климату/ дезадаптация к климату. Успешно социализированы в российском обществе, включены в его образовательные институты (среднее и высшее образование), социальную среду

Как уже было сказано выше, для определения родительской стратегии интеграции детей в российское общество и разработки стратегии социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов необходимо знать, являются ли дети «временными мигрантами» или же «состоявшимися мигрантами».

И в том, и в другом случае существует объективная потребность преодоления противоречий, которые неизбежно возникают между необходимостью интеграции в современное российское общество и стремлением к сохранению и воспроизводству существующего замкнутого образа жизни в семьях мигрантов; между актуальным опытом существования семьи мигрантов и реалиями современного российского общества; между экономическими, культурными и образовательными характеристиками социума и несоответствием им. Конкретные способы минимизации противоречий заключаются в изучении русского языка, освоении духовной и бытовой культуры, в изучении правовых норм, а также – в освоении всеми членами семей мигрантов актуальных социальных ролей и реализации поведенческих сценариев, принятых в современном российском обществе. Все вышеперечисленное не предполагает полной ассимиляции и забывание собственных традиций и устоев. Речь идет об интеграции как о наиболее перспективном способе существования семей мигрантов. Определяющую роль в этом процессе играет социально-педагогическое сопровождение воспитания.

Адаптационные процессы семей мигрантов в современных российских условиях являются сложными, многоаспектными. Они обусловлены совокупностью политико-правовых, экономических, социокультурных и образовательных факторов. Сложность адаптационного процесса усиливается в связи с тем, что семья мигрантов оказывается в ситуации, которая требует изменения соответствующих социальных и психологических реакций на новые обстоятельства. Более того, для успешной адаптации в современном российском обществе необходимо изменить (хотя бы частично) сформировавшееся мировосприятие, связанное с принадлежностью к своей этнической группе. Речь идет о трансформации менталитета, который объединяет в себе «многообразие смыслов и значений, ассоциирующихся с проблемой национального своеобразия, особенности национальной культуры» [7, с. 1–12].

Социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов состоит из динамического единства *социального воспитания и воспитания в педагогическом процессе*.

Роль социального воспитания как *первой* составляющей социально-педагогического сопровождения «характеризуется структурным и функциональным разнообразием составляющих ее подсистем (отдельный человек, семья, обучение, освоение опыта и др.). Также она «отличается, с одной стороны, известным числом степеней свободы, позволяющей ей в той или иной мере изменять параметры своего функционирования, с другой – активным характером взаимодействия в обменных процессах с внешней средой» [8, с. 70]. *Второй* составляющей социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов

является педагогическое воспитание. В современном обществе оно выполняет три основные функции. Во-первых, культурно-созидательную, что «предполагает сохранение, передачу новому поколению, воспроизведение и развитие культурного наследия человечества. Во-вторых, гуманистическую или человекообразующую функцию, то есть развитие потенциала личности ребенка. Третья функция – функция социализации и социальной адаптации, то есть подготовка детей к вхождению в систему общественных отношений [9].

Процесс педагогического воспитания детей в семьях мигрантов сталкивается со сложностями методологического, содержательного и практического характера. Одной из основных проблем является отсутствие адаптированных методик определения основных социально-психологических характеристик состояния семей мигрантов и показателей процесса их адаптации. Практически не разработаны конкретные механизмы их реализации, то есть сбора данных. Наряду с этим не определены показатели, индикаторы изменения социальной среды, в которой оказались семьи мигрантов. Следствием становится отсутствие статистической информации об основных социально-психологических характеристиках состояния семей мигрантов. А значит – отсутствует возможность долгосрочного стратегического планирования и реализации конкретных тактических задач.

В сложившейся ситуации принципиально важно не надеяться на то, что проблема решится сама по себе. В случае с семьями мигрантов проблема их социальной адаптации не только «не решается сама по себе», но даже усиливается.

Для того чтобы социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов было эффективным, необходимо принимать во внимание ряд факторов. *Во-первых*, должны быть учтены все параметры системы социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов в условиях современного российского общества. *Во-вторых,* следует четко определить взаимосоответствие между целями и действиями, которые способствуют достижению поставленных целей (условия, формы работы, совокупный эффект воздействия и так далее). *В-третьих,* программа социально-педагогического сопровождения должна соответствовать направленности социализации и воспитательному воздействию на воспитание как родителей, так и детей мигрантов.

В разработке и реализации программы необходимо учитывать также влияние совокупности объективных и субъективных факторов. К первым относится экономическое, социальное, культурное, образовательное состояние российского общества. Ко вторым (субъективным факторам) относятся интенсивность и эффективность государственного воспитания, процесс ориентиров самовоспитания родителей и детей в семьях мигрантов.

Важным фактором, который определяет эффективность социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, также является качество образования и воспитания.

Социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов является частью системы взаимодействия с семьей мигрантов. Она включает как государственные организации (региональные министерства труда и социального развития, районные комплексные центры социального обслуживания населения; региональные отделения ГУВМ МВД (бывшего УФМС) по месту пребывания семьи переселенца), так и общественные (общественные некоммерческие) организации.

Определяющую роль во взаимодействии с семьей мигрантов играют школы (центры) по работе с семьями мигрантов, которые функционируют на базе образовательных учреждений, и объединяют усилия педагогов, социальных педагогов и психологов. Человек становится человеком благодаря воспитанию и образованию. Гарантией и условием хорошего воспитания являются те, кто воспитывает [10, с. 78].

Далее представлена концептуальная модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, которая позволяет минимизировать проблемы их интеграции в современное российское общество.

Концептуальная модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов – это теоретико-методологическое обоснование социально-педагогической деятельности с семьей мигрантов, которая осуществляется школьными центрами (совместными педагогическими действиями педагога, социального педагога, психолога) и общественными организациями. Модель нацелена на создание условий подключения адаптивных механизмов членов семьи мигрантов через систему социально-педагогического воспитания.

Разработка концептуальной модели социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов основывается на требованиях к моделям, представленным в работах И.А. Колесниковой, А.М. Новикова, Плотинского Ю.М., Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина. Модель – отражение реальных или прогнозируемых процессов в упрощенном виде, что позволяет представить и проанализировать сложные социальные процессы, в том числе процесс социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов. Концептуальная модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов ориентирована на изучение такой ситуации в российском обществе, «когда обе стороны – и мигранты, и коренное население – стремятся, скорее, сохранять собственные традиции, чем усваивать чужие, происходит сегментация принимающего общества, что чревато его нарастающей неустойчивостью» [11, с. 64–72]. Для этого необходимо определить морфологическую структуру социально-педагогического сопровождения воспитания, где основной акцент ставится на *описании роли процесса ассимиляции* (усвоение культуры принимающего общества мигрантами), где «…ассимиляция индивида подразумевает смену им культурной идентичности, выражающуюся (в порядке усиления перемен) через изменение порядка быта, перенятые ряды норм, обычаев, смешанные браки…» [12, с. 205–211].

Социально-педагогическая модель должна представлять и описывать систему, которая включает цель и результат. Модель имитирует процессы будущей деятельности, находится в отношении подобия с оригиналом и замещает реальный процесс в исследованиях. Данные характеристики модели конкретизированы для модели социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов. Она соотносится с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, позволяет проигрывать, сравнивать, оценивать получаемые результаты, а также предоставлять возможность оптимального выбора одного из возможных вариантов решения проблем детей-мигрантов [13, с. 214–220].

Педагогический процесс – это процесс, организующий социокультурную деятельность субъектов взаимодействия, учитывающий психологические особенности детей. Применительно к семьям мигрантов речь идет о взаимодействии школы и членов семьи мигрантов с учетом их опыта социализации, этнических установок и стереотипов, религиозных и нравственных ориентаций.

Для создания концептуальной модели необходимо определить не только то, какие цели и задачи она решает, но и те сложности, которые возникают на пути решения. Условно они делятся на две группы. Первая группа включает проблемы собственно детей-мигрантов. Вторая – проблемы, связанные с социально-культурной средой, то есть те, которые сформированы обществом, в которое «включаются» дети из семей мигрантов. Первая и вторая группы формируют «барьеры» на пути интеграции детей-мигрантов в современный российский социум.

I. Первая группа – социально-педагогические проблемы детей мигрантов – включает:

– *психологические проблемы*, то есть сложности коммуникативного общения: плохое знание языка, дефицит знаний о новой культуре поведения, рост дефицита доверия к миру, появление социальных страхов и высокой личностной тревожности, ярко выраженной агрессивности; отсутствие знаний о переходе к новому эффективному типу социального взаимодействия в школе и социуме (магазин, улица, транспорт, кинотеатры);

– *физиологические проблемы* детей-мигрантов являются следствием психологических проблем и проявляются как неуравновешенность, периодическая вялость, апатия, частые головные боли, боли в спине; такие психосоматические проявления, как расстройство сна и речи, плохая успеваемость;

– *педагогические проблемы* заключаются в *сложности понимания правил и норм городской (или сельской) образовательной среды,* слабой дошкольной подготовке, несоответствии требованиям к уровню знаний, предъявляемых к детям такого возраста в стране, куда мигрировал ребенок; проблемах распределения и концентрации внимания; неконгруэнтности образовательных программ обучения и, как следствие, снижении уровня успеваемости;

– *социальные проблемы* связаны с социальным статусом и ресурсом семей мигрантов, что включает уровень образования родителей, наличие – отсутствие работы, материальное обеспечение семьи, социально-правовую компетентность, отсутствие – наличие необходимых документов.

– *культурные проблемы* детей-мигрантов – разрушение имплицитных концепций воспитания личности у детей и родителей. «Имплицитные концепции воспитания можно рассматривать как неосознаваемые ценности ориентации представителей этноса и его отдельных слоев, которые во многом определяют цели, содержание, стиль, средства относительно осмысленного взращивания (воспитания) членов этноса на различных возрастных этапах» [14, с. 33]. Нарушение имплицитных концепций ведет к нарушению функционирования семейного, социального, религиозного воспитания. Неизбежными последствиями становится «культурный шок», страх потери собственной культуры, добавляет напряжение разное вероисповедание со страной, в которую приехала семья мигрантов.

II. Вторая группа – проблемы, которые возникают на пути интеграции в современное российское общество и сформированы самим обществом.

В целом они являются следствием нетолерантного отношения со стороны принимающего общества к представителям другой, «чужой» культуры. Если представители «своей» культуры понятны, и их поведение, ценности известны (хотя и не всегда разделяемы), то поведение, ценности представителей «чужой» культуры представляют потенциальную опасность. Отсутствие толерантного отношения проявляется в росте этнических предрассудков, настороженности по отношению к мигрантам. Негативную роль в этом играют средства массовой информации, которые не всегда предоставляют объективную информацию в погоне за сенсациями и тиражами. Отдельные отрицательные примеры обобщаются и приписываются всем без исключения представителям той иной этнической группы.

Присутствие мигрантов рассматривается как конкуренция на рынке труда и как борьба за социальные ресурсы. В результате формируется негативное отношение к их присутствию на территории России.

III. Третья группа элементов характеризует изменения в семье мигрантов как социальном институте и является причиной возникновения следующих процессов в семьях мигрантов.

Прежде всего, это динамическая дезадаптация всех членов семьи мигрантов, которая проявляется в нарушении социальной интеграции, персонализации и индивидуализации.

Наряду с «барьерами», которые мешают интеграции и ассимиляции детей мигрантов в современное российское общество, в модели должны быть учтены факторы, которые положительно влияют на процесс социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов. К ним относятся государственная социальная и экономическая политика «открытых дверей» для семей мигрантов; политика СМИ, помогающая снижать уровень бытовой мигрантофобии; образовательные программы государства как коррекция менталитета в рамках имплицитных концепций воспитания.

Далее представлены этапы реализации концептуальной модели социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов и содержание каждого из этапов (табл. 2).

Таблица 2

Этапы реализации технологии социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов

№	Название этапов	Содержание технологических этапов
1.	Формирование компетентностей знаний	– формирование новой национальной ментальности
		– формирование знаний о бытовой культуре
		– обучение видению закономерностей в динамике и взаимосвязи культур
2.	Формирование навыков социальных действий	– формирование новых социальных поведенческих сценариев, основанных на знании элементов культурного кода в новой для детей стране
3.	Формирование рефлексивных навыков социальной фрустрации	– раскрытия перспектив внутреннего роста, резервов индивидуального развития личности с позиций рефлексивного подхода
		– расширение внеклассной воспитательной работы на основе рефлексивной программы, рефлексивного типа управления воспитательным процессом

Далее представлена логика выстраивания процесса сопровождения (методики и программы) **воспитания в семьях мигрантов в образовательных учреждениях**.

I этап. Социально-педагогическая диагностика

Субъекты – социальный педагог, психолог.

Объекты – дети в семье мигрантов, родители или близкие родственники, воспитывающие детей в семье мигрантов.

Задачи:

1.1 Определение уровня социальной адаптации детей (и родителей, родственников);

1.2 Формализованная диагностическая анкета.

1.3 Методика Роджерса-Даймонда (Опросник Социально-психологической адаптации);

1.4 Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин);

1.5 Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан);

1.6 Диагностика параметров Я-концепции личности и параметров межличностного общения (Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири));

1.7 Измерение общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунсвик);

1.8 Экспресс-опросник «Индекстолерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова);

1.9 Тест М. Куна «Кто Я?», Тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой);

1.10 Диагностические процедуры определения уровня владения русским языком учащихся-мигрантов.

Следует отметить, что не всегда возможно и оправданно психодиагностическое исследование в работе с семьями мигрантов, так как «использование стандартизированных психодиагностических процедур может вызвать тревогу, замешательство или гнев клиентов из другой этнокультурной среды … с такими клиентами подобные процедуры могут быть неуместны» [15, с. 132].

II этап. Формирование компетентностей знаний (программы и проекты)

Субъекты – социальный педагог, психолог.

Объекты – дети в семье мигрантов, родители или близкие родственники, воспитывающие детей в семье мигрантов.

Задачи:

2.1 Формирование новой национальной ментальности – создание социальных проектов и программ.

2.2 Формирование знаний о бытовой культуре:

– создание семейного клуба «Семья + школа»;
– создание социального национального театра;
– организация выставок национальной культуры семьи;
– социальный проект «Школьное радио»;
– социальный проект «Школьное телевидение»;
– социальный проект «Городские улицы» (знакомство с историей места проживания).

2.3 Обучение видению закономерностей в динамике и взаимосвязи культур.

III этап. Формирование навыков социальных действий

Субъекты – социальный педагог, психолог.

Объекты – дети в семье мигрантов, родители или близкие родственники, воспитывающие детей в семье мигрантов.

Технологии – проведение тренингов.

3.1 Тренинги формирования социального интеллекта.

3.2 Тренинги формирования национальной толерантности.

3.3 Тренинги управления конфликтами.

3.4 Фотовыставки социальных фотографий (семья, школа, город).

3.5 Тренинги формирования новых поведенческих сценариев для российских условий.

3.6 Создание школьной службы примирения для разрешения межкультурных конфликтов.

IV этап. Формирование рефлексивных навыков социальной фрустрации

Субъекты – социальный педагог, психолог.

Объекты – дети в семье мигрантов, родители или близкие родственники, воспитывающие детей в семье мигрантов.

Технологии – проведение тренингов:

4.1 Тренинг конструктивного преодоления социальной фрустрации в условиях современной России.

4.2 Тренинг повышения уровня толерантности к социальной фрустрации.

4.3 Тренинг раскрытие резервов индивидуального развития личности детей из семей мигрантов.

4.4. Тренинг формирования навыков социальной адаптации у членов семьи мигрантов.

Модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов учитывает психологические, физиологические, педагогические, социальные, культурные проблемы детей в семьях мигрантов и нацелена на их минимизацию, а также на дальнейшую интеграцию в российское социокультурное окружение. Барьерами на пути достижения этого являются рост негативных этнических предрассудков относительно мигрантов, их нежелание интегрироваться в иноэтническую среду, усиление экономических, социальных противоречий в обществе.

Цель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях детей мигрантов заключается в создании оптимальных условий для формирования соответствующих реакций (социальных и психологических) детей и родителей на изменившиеся общественные условия.

Отметим, что целью социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов является создание оптимальных условий, обеспечивающих достижение соответствующих реакций (социальных и психологических) и детей, и родителей на изменившиеся общественные условия; трансформация системы мировоззрений, обучение членов семьи разрешению интрапсихического и интерпсихического конфликтов. Факторами, положительно влияющими на процесс социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, являются современная государственная социальная и экономическая политика.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что разработана модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, основанная на теории факторов миграции, данных Росстата РФ и данных Всероссийского центра исследования общественного мнения.

В качестве вывода следует отметить, что проведенное исследование, результаты которого представлены в статье, показало необходимость минимизации проблем интеграции семей мигрантов в современное российское общество, а значит – оптимизации процесса педагогического сопровождения детей семей мигрантов. Одним из способов минимизации является модель социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов, разработанная автором настоящей статьи. Она позволяет учитывать, как положительные, так и отрицательные факторы, влияющие на процесс интеграции детей мигрантов, особенности педагогической среды, субъектов и объектов миграции, а также – повысить эффективность социально-педагогического сопровождения воспитания в семьях мигрантов и определяет перспективы дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Демографический ежегодник России*. Москва, 2019.
2. *О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы.* Указ Президента Российской Федерации от 31.10.2018 г. № 622. Available at: http://government.ru/docs/all/119037/
3. Бурковская Т.В. *Социокультурная адаптация подростков из семей мигрантов: теоретические и технологические аспекты*: монография. Орел: ООО ПФ «Картуш», 2007.
4. Бредникова О.Е., Сабирова Г.А. Дети в мигрантских семьях: родительские стратегии в транснациональных контекстах. *Антропологический форум*. 2015; № 26: 127–152.
5. Федорова Ю.А. Проблема преступности мигрантов. *Молодой ученый*. 2019; № 11: 111–113.
6. Сивак Е.В., Глазков К.П. Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников. *Вопросы образования*. 2017; № 2: 113–133.
7. Артемова В.Г., Филиппова Я.В. Ментальность русского народа: традиции и эволюция. *Вестник Нижегородского университета им. НИ Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2008; № 2: 1–12.
8. Ромм Т.А. *Социальное воспитание: эволюция теоретических образов*. Москва: Наука, 2007.
9. Сидоров С.В. Теоретическая педагогика. *Сайт педагога-исследователя*. Available at: http://si-sv.com/load/1/15-1-0-65
10. Барбашина Э.В. Педагогические мысли Канта в идейном контексте эпохи Просвещения. *Сибирский педагогический журнал*. 2006; № 2: 77–81.
11. Иноземцев В.Л. Иммиграция: новая проблема нового столетия (Историко-социологический очерк). *Социологические исследования.* 2003; № 4: 64–72.
12. Кириллова А.И. Ассимилированность мигрантов (типологический подход). Мир экономики и управления. 2010; Т. 10, № 4: 205–211.
13. Борисенко Е.Н. Концептуальная модель педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013; Т. 2, № 2 (54): 214–220.
14. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2004.
15. Соммерз-Фланаган Д., Соммерз-Фланаган Р. *Клиническое интервьюирование*. Москва: Диалектика, 2006.

References

1. *Demograficheskij ezhegodnik Rossii*. Moskva, 2019.
2. *O Koncepcii gosudarstvennoj migracionnoj politiki Rossijskoj Federacii na 2019-2025 gody.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31.10.2018 g. № 622. Available at: http://government.ru/docs/all/119037/
3. Burkovskaya T.V. *Sociokul'turnaya adaptaciya podrostkov iz semej migrantov: teoreticheskie i tehnologicheskie aspekty*: monografiya. Orel: OOO PF «Kartush», 2007.
4. Brednikova O.E., Sabirova G.A. Deti v migrantskih sem'yah: roditel'skie strategii v transnacional'nyh kontekstah. *Antropologicheskij forum*. 2015; № 26: 127-152.
5. Fedorova Yu.A. Problema prestupnosti migrantov. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 11: 111-113.
6. Sivak E.V., Glazkov K.P. Zhizn' vne klassa: povsednevnaya mobil'nost' shkol'nikov. *Voprosy obrazovaniya*. 2017; № 2: 113-133.
7. Artemova V.G., Filippova Ya.V. Mental'nost' russkogo naroda: tradicii i `evolyuciya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. NI Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2008; № 2: 1-12.
8. Romm T.A. *Social'noe vospitanie: `evolyuciya teoreticheskih obrazov*. Moskva: Nauka, 2007.
9. Sidorov S.V. Teoreticheskaya pedagogika. *Sajt pedagoga-issledovatelya*. Available at: http://si-sv.com/load/1/15-1-0-65
10. Barbashina `E.V. Pedagogicheskie mysli Kanta v idejnom kontekste `epohi Prosvescheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2006; № 2: 77-81.
11. Inozemcev V.L. Immigraciya: novaya problema novogo stoletiya (Istoriko-sociologicheskij ocherk). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; № 4: 64-72.
12. Kirillova A.I. Assimilirovannost' migrantov (tipologicheskij podhod). Mir `ekonomiki i upravleniya. 2010; T. 10, № 4: 205-211.
13. Borisenko E.N. Konceptual'naya model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya social'noj kompetentnosti studentov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; T. 2, № 2 (54): 214-220.
14. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2004.
15. Sommerz-Flanagan D., Sommerz-Flanagan R. *Klinicheskoe interv'yuirovanie*. Moskva: Dialektika, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.10.22

УДК 37.018.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-17-21

Dobrykh A.V., *Head of Department Church-Practical and Historical Subjects, Spiritual Educational Organization of Higher Education of the Khabarovsk Diocese of the Russian Orthodox Church "Khabarovsk Theological Seminary" (Khabarovsk, Russia), E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

Potapchuk V.I., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Pacific National University (Khabarovsk) (Khabarovsk, Russia), E-mail: 000644@pnu.edu.ru*

ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE USE OF EVENT TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF CORPORATE CULTURE IN THE FRAMEWORK OF A NUMBER OF MODERN SCIENTIFIC STUDIES: PROBLEMS OF THE INFLUENCE OF "CLASSICAL SCIENTIFIC" TRADITIONS AND PROSPECTS FOR SOLVING THESE PROBLEMS IN THE LIGHT OF THE POSITION OF THE ORTHODOX CHURCH. The article analyzes current research in modern conditions (mainly the research of Yu.A. Azarova) devoted to the problems of corporate culture formation through the use of special socio-cultural technologies – event-based "event technologies." At the same time, this article is not intended to criticize any of the statements contained in the research of Yu.A. Azarova. Moreover, it should be noted that the research of this scientist is deep, comprehensive and of great applied importance. The research of Yu.A. Azarova significantly expands knowledge and ideas about both the features of modern management in general and promising innovative methods for the formation of corporate culture and corporate cohesion (in this case we are talking about special event-based "technologies"). At the same time, according to the authors of this article, the existing secular traditions of materialistic-positivist "classical scholarship," as well as widespread ideas about the "practicality" of scientific research (within the framework of the corresponding generalized "social order") often seriously complicate the work of researchers. Scientists find themselves forced to hesitate, choosing between the above-mentioned traditions and ideas (very far from the complex modern life of society) and directly real social conditions (having a "heterothetical" character, in the words of T.H. Kerimov). Characterizing the work of Yu.A. Azarova, it is important to note that the above circumstances force this researcher not to focus on the "socio-heterological" aspects (according to T.H. Kerimov) of the studied issues. On the contrary, some of the author's conclusions turn out to be very similar to the formulations of "classical scientific" approaches. This is the most serious methodological problem associated with the field of research of Yu.A. Azarova. The fundamental methodological foundations for the development and implementation of strategies potentially capable of overcoming the above-mentioned theoretical and applied difficulties may well be the traditional values of Orthodoxy and the basic approaches of the Orthodox Church in the field of the analyzed problems.

Key words: **event technologies, corporate culture, event approach, classical scientific approaches, librarianship, sociems, heterotheticity.**

А.В. Добрых*, канд. социол. наук, зав. каф. церковно-практических и исторических дисциплин Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования Хабаровской епархии Русской Православной Церкви «Хабаровская духовная семинария», г. Хабаровск, E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

В.И. Потапчук*, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 000644@pnu.edu.ru*

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИВЕНТ-ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ РЯДА СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЙ «КЛАССИЧЕСКИ НАУЧНЫХ» ТРАДИЦИЙ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ ЭТИХ ПРОБЛЕМ В СВЕТЕ ПОЗИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

В настоящей статье анализируются актуальные в современных условиях исследования (преимущественно – исследования Ю.А. Азаровой), посвященные проблематике формирования корпоративной культуры путем использования особых социально-культурных технологий – событийных «ивент-технологий». При этом данная статья не имеет своей целью критику каких-либо утверждений, содержащихся в исследованиях Ю.А. Азаровой. Более того, необходимо отметить, что исследования данного ученого являются глубокими, всесторонними и имеющими большое прикладное значение. Исследования Ю.А. Азаровой существенно расширяют знания и представления как об особенностях современного менеджмента в целом, так и о перспективных инновационных методиках формирования корпоративной культуры и корпоративной сплоченности (речь в данном случае идет об особых событийных «ивент-технологиях»). При этом, по мнению авторов данной статьи, существующие секулярные традиции материалистическо-позитивистской «классической научности», а также распространенные представления о «практичности» научных исследований (в рамках соответствующего обобщенного «социального заказа») нередко серьезно затрудняют работу исследователей. Ученые вынуждены колебаться, выбирая между вышеупомянутыми традициями и представлениями (весьма далекими от сложной современной жизни общества) и непосредственно реальными социальными условиями (имеющими «гетеротетический», по выражению Т.Х. Керимова, характер). Характеризуя работы Ю.А. Азаровой, важно отметить, что вышеизложенные обстоятельства вынуждают данного исследователя не акцентировать внимание на «социально-гетерологических» (по Т.Х. Керимову) аспектах изучаемой проблематики. Наоборот, некоторые авторские умозаключения оказываются очень похожими на формулировки «классически научных» подходов. В этом, на наш взгляд, заключается серьезнейшая методологическая проблема, связанная с областью исследований Ю.А. Азаровой. По нашему мнению, фундаментальными методологическими основами разработки и реализации стратегий, потенциально способных преодолеть указанные выше трудности теоретического и прикладного характера, вполне могут быть традиционные ценности Православия и базовые подходы Православной Церкви в области анализируемых проблем.

Ключевые слова: **«ивент-технологии», «корпоративная культура», «событийный подход», «классически научные подходы», «библиотечность», «социемы», «гетеротетичность».**

Социально-культурные событийные «ивент-технологии» как область научных исследований: общие особенности рассмотрения в рамках настоящего исследования

Формирование корпоративной культуры средствами социально-культурной, культурно-досуговой деятельности – очень важный компонент современного менеджмента. В силу данного обстоятельства субъекты управленческой деятельности нередко в той или иной форме делают запросы на такие социально-гуманитарные исследования в данной сфере, которые содержали бы однозначные выводы и универсальные рекомендации, гарантирующие эффективность связанных с ними методик. Важнейшим доводом в пользу такой «эффективности» традиционно служат цифровые данные эмпирических исследований в рамках парадигмы «классической научности». При всем этом современные ученые, занимающиеся вопросами разработки подобных рекомендаций (в том числе в сфере разработки и реализаций социально-культурно-управленческих «ивент-технологий»), сталкиваются как со стремительным усложнением социальных реалий, так и с глубоким всеохватным кризисом социально-гуманитарного знания. Нередко возникают ситуации, когда авторской научной мысли приходится колебаться между «классически научными» и «социально-гетерологическими» (по Т.Х. Керимову) подходами. Именно такое противоречие между существующими требованиями «эффективных прикладных рекомендаций» и усложняющейся, «ускользающей» социальной реальностью (в сочетании с кризисом социально-гуманитарного знания) и выступает в качестве *основной проблемы* настоящего исследования. Фундаментальные различия традиций позитивистской «классической научности» (считающейся ключевым условием выработки «эффективных рекомендаций») и подходов «социальной гетерологии» (постулирующих «гетеротетичность» социальной реальности) и предопределяют *неочевидность путей решения* вышеуказанной проблемы. В этой связи особый интерес представляют, на наш взгляд, перспективы поиска возможных путей решения имеющихся противоречий на основе отхода от установок и клише «классической научности».

Цель настоящего исследования: в контексте рассмотрения исследовательских подходов современного отечественного ученого (Ю.А. Азаровой) к вопросам формирования корпоративных культур особыми «ивент-технологиями» охарактеризовать проблемы обоснования таких технологий на основе методологии «классической научности» и данных эмпирических исследований – применительно к задачам поиска путей решения вышеуказанных проблем с опорой на позиции Православной Церкви и ценности Православия. Данной целью определяются следующие *задачи* исследования: а) в рамках анализа подходов современного исследователя (Ю.А. Азаровой) раскрыть общие проблемы разработки и реализации «ивент-технологий» для формирования корпоративных культур в современных условиях; б) обосновать невозможность разработки универсальных методик формирования корпоративных культур «ивент-технологиями» на основе только лишь подходов «классической научности»; в) проанализировать потенциальные перспективы разработки и реализации стратегий формирования корпоративных культур с опорой на официальные подходы Православной Церкви и традиционные ценности Православия.

Помимо фундаментальных исследований названного отечественного ученого, которым и посвящена настоящая статья, вопросами разработки и реализации в современных российских условиях особых социально-культурно-управленческих и социально-культурно-педагогических событийных технологий («ивент-технологий») занимались такие авторы, как А.В. Сковородкин, Е.А. Ячменникова, А.Д. Жарков и другие. Проблемы усложнения и «гетерогенизации» социальной реальности были отражены в работах таких исследователей, как Т.Х. Керимов, И.Т. Касавин, Ж. Делез, Ж.-Л. Нанси, А. Бадью, Э. Левинас и т. д. Общие вопросы разработки базовых подходов и принципов в области решения острых проблем жизни общества (включая проблемы трудовых, управленческих и педагогических взаимодействий) на основе ценностей Православия рассматривались, в частности, в трудах представителей русской религиозной философии (В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, А.С. Хомякова и др.). Научная новизна содержания статьи преимущественно заключается в соотнесении как подходов «социальной гетерологии» Т.Х. Керимова, так и подходов «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви» и русской религиозной философии со смысловым пространством проблем разработки и реализации особых социально-культурно-педагогических «ивент-технологий» в области управленческих отношений (данная проблематика ранее практически всецело рассматривалась исключительно в контексте подходов позитивистской «классической научности»). В данном контексте теоретическую значимость содержащихся в рамках данной статьи доводов и аргументов можно свести к расширению представлений относительно специфики и составляющих как проблематики формирования корпоративных культур с использованием «ивент-технологий», так и перспектив решения связанных с данной проблематикой трудностей и противоречий. Практическая значимость ключевых умозаключений в рамках настоящей статьи преимущественно определяется тем, что концептуальное опровержение существования возможностей успешной опоры при разработке стратегий формирования корпоративных культур на методологию «классической научности» как универсальную основу может позволить потенциальным субъектам разработки таких стратегий избежать просчетов и ошибок различного характера.

Базовые проблемы методологии изучения «ивент-технологий»: штрихи к обобщенному анализу смыслового пространства научных исследований Ю.А. Азаровой

Современные исследования в области социально-культурных технологий менеджмента (в данном случае – посвященные особым событийным «ивент-технологиям») неотделимы от влияний на них существующих секулярных традиций «классической научности» и требований обобщенного «социального заказа», обязывающих ученых делать свои научные труды в прямолинейно-упрощенном смысле «практичными». В данном контексте имеет смысл говорить о многочисленных трудностях и проблемах, связанных с тем, что такие традиции и требования серьезно противоречат современным тенденциям резкого усложнения социальной реальности. Данными обстоятельствами и обусловлено стремление авторов статьи проанализировать потенциальные возможности для поиска решения имеющихся методологических трудностей на основе традиционных ценностей Православия. Как уже упоминалось, в современных условиях «классически научные» традиции и требования «практичности» социальных исследований вступают в резкое противоречие с процессами всеохватного усложнения той самой социальной практики, на которую такие исследования как бы должны строго ориентироваться. В результате вышеуказанное требование «практичности» неизбежно превращается в требование имитации, симулякра, показной демонстрации чисто внешних символических атрибутов такой «практичности». Важно отметить, что настоящая статья не

имеет своей целью критику каких бы то ни было утверждений в рамках исследований Ю.А. Азаровой и других близких исследований. При всем этом мы предполагаем, что вполне возможно появление каких-либо упрощенных интерпретаций, подходов и выводов на основе работ данного автора (опять же под влиянием «классически научных» традиций).

Исследования вышеуказанного характера (в частности Ю.А. Азаровой) затрагивают очень актуальные в современных условиях проблемы разработки и реализации эффективных социально-культурно-просветительских и социально-культурно-педагогических стратегий в области тех аспектов и составляющих менеджмента, которые связаны с теми или иными методиками «внутреннего PR». Разумеется, рассматривая научные труды в данной сфере, необходимо учитывать очень противоречивый характер существующих исследовательских наработок. Речь идет, прежде всего, о наличии, во-первых, особых научных традиций, связанных с теорией менеджмента и сопутствующими ей различными научными парадигмами; во-вторых – об изначальной жесткой установке для подобных исследований со стороны «библиотечного» (по И.Т. Касавину [1]) обобщенного «социального заказа» одновременно и на максимальную «реалистичность», и на максимальную «прикладную эффективность». Как известно, сам критерий «научности» исследований в данной сфере традиционно принято напрямую отождествлять с прикладной результативностью, с ростом эффективности реализуемых на основе итогов таких теоретических изысканий управленческих методик. Логично предположить, что в рамках таких научных трудов ведущие доводы и умозаключения, связанные с какими-либо смежными областями социально-гуманитарного знания (например, с философией, педагогикой или теорией социально-культурной деятельности), нередко оказываются в ситуации определенной зависимости от жесткой ориентации на «прикладную практичность», присущей традиционной теории менеджмента. При всем этом важно также отметить, что с учетом специфики современных социальных тенденций и процессов можно также говорить о проблеме трудноприменимости стандартных методологических подходов классических «теорий управления» в отношении существующих традиционных целей функционирования этих «теорий». Иначе говоря, в современных усложняющихся «гетеротетичных» (по выражению Т.Х. Керимова [2]) условиях вряд ли могут быть достаточно эффективны традиционные управленческие методики, основанные на каких-либо подходах «классически научного» типа. Таким образом, справедливо будет предположить, что перед исследователями, обращающимися к проблематикам такого характера, уже изначально будут стоять методологические дилеммы, связанные с теми или иными формами возможного «осциллирования» авторской мысли между, с одной стороны, прикладными целями (ориентация на которые в современных условиях не может осуществляться без учета «гетеротетичности» соответствующих социальных реалий); с другой стороны – «классически научными» установками управленческих теорий, предопределяющих опору на соответствующую позитивистскую методологию. В данном контексте совершенно правомерным выглядит стремление многих исследователей (прежде всего, во имя достижения общераспространенных целей управленческой «эффективности») дистанцироваться от жестких клише «классически научных» подходов «теории менеджмента». В этой связи можно наблюдать те или иные формы обращения ученых к различным сферам и областям социально-гуманитарного знания – одновременно и смежным по отношению к вышеупомянутым «классическим» подходам и более при этом свободным от их явно дисфункциональной жесткости и бескомпромиссности. В качестве таких смежных областей знания могут выступать, в частности, социальная философия, теория социально-культурной деятельности, различные педагогические теории и пр. При этом следует также учитывать, что стремление диверсифицировать и «гетерогенизировать» жесткие логические построения «теорий менеджмента» посредством использования, например, подходов педагогических теорий, может быть затруднено наличием определенных «классически научных» подходов и установок в рамках самих педагогических теорий. Можно констатировать, что светская научная мысль, стремящаяся найти адекватную методологическую и содержательную канву для «практико-ориентированных» исследований в области управления (а также смежных по отношению к ней теорий социально-культурной деятельности и пр.), окажется, скорее всего, в ситуации, характеризующейся теми или иными формами ее «осциллирования» между «классически научными» и «социально-гетерологическими» подходами. При этом многие формулировки в рамках таких исследований, обусловленные влияниями и требованиями различных форм «библиотечности» (со стороны, к примеру, обобщенного «социального заказа»), неизбежно будут либо сами носить явный «классически научный» характер, либо обладать определенными характеристиками, делающими возможными их трактовки «классически научного» типа. То есть зависимость исследований секуляризованного характера в области вышеуказанных проблематик от «библиотечных» требований различных «классических» традиций «научности», а также от запросов носителей вышеупомянутых форм «библиотечностей» с высокой долей вероятности предопределяет те или иные противоречия в рамках либо самих таких исследований, либо их реальных и/или потенциальных интерпретаций. Иными словами, прикладные исследования, жестко ориентированные на традиционные подходы «теории менеджмента» или «теории социально-культурной деятельности», в современных условиях практически неизбежно оказываются в перманентных кризисных ситуациях, связанных с противоречиями целей и средств, с разными формами «осциллирований» авторской мысли и т. д. Одной из попыток решения вышеперечисленных проблем и противоречий (в рамках преимущественно секуляризованных подходов) можно назвать, к примеру, научные исследования Ю.А. Азаровой в области такой управленческой проблематики, как формирование корпоративной культуры особыми средствами социально-культурного характера – «ивент-технологиями» (специфическими технологиями на основе «событийного подхода»).

Анализируя исследования Ю.А. Азаровой, в целом необходимо отметить, что в данном случае ее авторская мысль, опираясь на определенную общую установку универсалистского характера относительно «событийного подхода» (как некой универсальной основы «ивент-технологий»), все же делает особый акцент на «гетерологических», а также «субъективистских» и «персоналистских» аспектах и составляющих вышеуказанного «событийного подхода». Данное обстоятельство, в частности, вполне позволяет назвать научные исследования Ю.А. Азаровой очень современными и актуальными. Это может быть объяснено, в частности, тем, что острые противоречия, сопряженные с теми или иными формами «осциллирования» авторской мысли между, с одной стороны, различными формами «библиотечностей» («классически научных» или «практико-ориентированных»), а с другой – различными парадигмами и методологиями «социально-гетерологического» характера, можно, по всей видимости, отнести к числу особенностей, присущих именно современной светской социально-гуманитарной научности. Так, в одной статье, посвященной вопросам использования «ивент-технологий» для формирования корпоративной культуры, исследователь характеризует многоаспектность и амбивалентность данной проблематики следующим образом: «Ивент-технология предполагает использование нескольких подходов к управлению событием и организации корпоративной деятельности в компании: 1) событийный подход – организация уникальных событий… представлен в виде технологий реализации уникальных событий, ставя цель – удовлетворение в первую очередь личностных запросов и желаний; ….. 3) личностно ориентированный, суть которого состоит в том, что центральной частью является личность человека…» [3, с. 119]. В другой статье, посвященной инновационности «ивент-технологий», отмечается, что «…использование ивент-технологии ведет к решению острых проблем формирования корпоративной культуры организации лишь в том случае, когда… сопровождается радикальными изменениями и во всех других подсистемах…» [4, с. 69]. Статья ученого, посвященная вопросам «корпоративного обучения», содержит следующие характеристики успешных стратегий в рассматриваемой области знания и деятельности: «Ивент-технология формирует и раскрывает событийную активность личности, усиливает доверительные коммуникации в структуре…» [5, с. 21]. Таким образом, суждения данного автора, в тех или иных аспектах напоминающие «классическую научность», оказываются, так или иначе, в чем-либо «смягчены» указаниями на многоаспектность, «персоналистичность» и «гетеротетичность» рассматриваемых явлений, процессов, закономерностей. В данном отношении примечательно, что, характеризуя «событийность» как явление, ученый обращает внимание на «многогранную природу события и сложность сути данного феномена» [6, с. 49]. Более того, автор отмечает, что «…событие невозможно срепетировать и организовать заранее» [6, с. 29]. В данном контексте также обращает на себя внимание следующая авторская мысль: «Понятие «событийность» в наши дни наделено многогранной палитрой смыслов…» [6, с. 79–80]. Исследователь подчеркивает: «…со-бытие – это то, что формируется и реализуется в соответствии с индивидуальностью и субъектностью человека…» [6, с. 26]. Таким образом, автор исследований отступает от устаревших «классически научных» постулатов в рамках традиционной «теории менеджмента». Делая, как уже упоминалось, особый акцент на личностных составляющих понятий «событийности» (или «ивента»), исследователь характеризует педагогический потенциал «событийности» как явление, тесно связанное с реализацией индивидуальных «творческих потенций» [6, с. 37]. Иными словами, речь в данном случае идет о тех связях явлений, которые Жиль Делёз обозначил термином «планы имманенций», что однозначно предполагает приоритет субъективных начал, субъективных составляющих. Возникает вопрос: как подобные преимущественно субъективные, индивидуально-личностные характеристики можно сделать средствами, инструментами, методиками и каналами реализации прикладных общесоциальных стратегий (в данном случае – в области социально-культурных компонентов корпоративного менеджмента)? Не секрет, что современные условия всевозможных «смысловых виртуализаций», «смысловых деконструкций», «смертей авторов» и «смертей читателей» (по Ж. Деррида) ставят под вопрос вообще саму возможность (как таковую) каких-либо гарантированно эффективных социальных и социально-культурных стратегий (управленческих, просветительских, маркетинговых или педагогических). По всей видимости, в данном случае вполне можно говорить о том, что рассматриваемые вопросы разработки эффективных социально-культурно-управленческих стратегий оказываются сопряженными с проблемами более широкого характера – проблемами системного всеохватного кризиса светского социально-гуманитарного знания. В данном случае нельзя не обратить внимания на то, как именно это тяжелое кризисное положение светских социально-гуманитарных наук находит свое отражение в рамках смыслового пространства соответствующих исследований социально-прикладного характера.

Проблемы «библиотечных» влияний «классически научных» традиций и обобщенного «социального заказа» на смысловое пространство изучения проблематики социально-культурных «ивент-технологий» корпоративного менеджмента

Применительно к рассматриваемой нами проблематике нельзя не обратить внимания на особые формулировки в рамках посвященных ей исследований (прежде всего, исследований Ю.А. Азаровой), которые, по всей видимости, отражают «библиотечные» влияния определенных «классически научных» традиций в рамках теории менеджмента и педагогических теорий. При этом на основе умозаключений Ю.А. Азаровой нельзя утверждать, что автор занимает типичные стандартные «классически научные» позиции (как упоминалось выше, в этих работах содержится множество оговорок относительно «гетеротетического», «не-классического» характера рассматриваемых вопросов). Тем не менее секуляризованные парадигмы светской «научности» (в сочетании опять же с «библиотечностью» обобщенного «социального заказа») с присущей им жесткой непреклонностью предопределяют такие формулировки, которые обладают определенными характеристиками, потенциально позволяющими их интерпретировать в «классически научном» (то есть выгодном для модераторов и потребителей соответствующих «библиотечностей») ключе. При этом умозаключения, условно говоря «гетеротетического» характера, несколько парадоксальным образом сосуществуют с умозаключениями, напоминающими «классическую научность». В данном отношении можно говорить опять же об определенном «осциллировании» логики между двумя вышеупомянутыми методологическими парадигмами, что, разумеется, обладает некоторым потенциалом содержательно-методологических и иных амбивалентностей и даже (в тех или иных аспектах) «неразрешимостей» (по Т.Х. Керимову). Например, в рамках тех же исследований Ю.А. Азаровой потенциальные интерпретаторы гипотетически могли бы отнести к числу «классически научных» следующее утверждение: «Ивент-технологии – главный инструмент передачи и воспроизводства смыслов жизни…» [6, с. 52]. Элементы универсализма позитивистского типа гипотетические истолкователи могли бы увидеть также в рамках следующего умозаключения: «…современная наука педагогический потенциал событийности признает универсальной образовательной стратегией …» [6, с. 24]. Предполагаемые интерпретаторы также вполне могли бы охарактеризовать как «классически научные» ещё следующие высказывания исследователя: «…внедрение ивент-технологий способствует продуктивному и целенаправленному достижению и воплощению в жизнь целого ряда корпоративных задач…» [6, с. 21] и «…выявлены педагогические условия формирования корпоративной культуры на основе ивент-технологий, позволяющие значительно повысить результативность данного процесса» [6, с. 17]. Кроме того, наделить свойствами «классической научности» вероятные истолкователи могли бы также еще и такие суждения: «…проектирование и реализация событий… станет базой для переоценки своей жизни… и воспитания социально-значимого поведения в коллективе» [6, с. 53] и «…событийность всецело гарантирует успешное профессионально-личностное развитие …» [6, с. 55–56]. Помимо вышеизложенного, необходимо также отметить, что в рамках исследований Ю.А. Азаровой имеются утверждения, которые явно дают основания потенциальным истолкователям для определения и самой методологии этих исследований как «позитивистской», «классически научной». К числу подобных «условно-позитивистских» можно было бы, например, отнести следующие умозаключения и выводы: «Результаты теста М. Рокича убедительно демонстрируют структуру ценностных ориентаций сотрудника…» [6, с. 119] и «Событие обладает универсальным свойством воздействия на личность…» [8, с. 4]. Таким образом, научные исследования Ю.А. Азаровой, посвященные социально-культурным технологиям корпоративного менеджмента, безусловно, в целом отличаются глубоким научным анализом, значимостью и актуальностью. При всем этом логику исследователя *в определенных отношениях* можно (точно так же, как и логику многих других современных исследователей) охарактеризовать как находящуюся «в плену» стандартных шаблонов, клише и стереотипов светской социально-гуманитарной научности, в рамках которой критерии «истины» и «истинности» тяготеют, так или иначе, к традиционным методологическим парадигмам, присущим «классической научности» и связанной с ней «библиотечности». В данном контексте охарактеризованные выше исследования также неизбежно оказываются в тех или иных аспектах и отношениях подвержены общим кризисным явлениям, типичным для современного секуляризованного социально-гуманитарного знания. К таким кризисным явлениям можно отнести, к примеру, те или иные формы «осциллирований» методологий исследований между взаимоисключающими установками и парадигмами, а также виртуализации и «деконструкции» смысловых контекстов и дискурсов и всевозможные (вплоть до «неразрешимостей») содержательно-методологические дихотомии.

Подходы Православной Церкви к общей проблематике трудовых отношений и их организационных, социально-культурно-педагогических и управленческих аспектов: осмысление перспектив поиска решений актуальных теоретико-методологических проблем (в контексте прикладных проблематик ряда современных научных исследований)

Для того чтобы как собственно трудовые отношения в коллективе, так и вся совокупность систем и каналов управления этими отношениями действительно смогли бы стать «со-бытием», обладающим интенциями формирования каких-либо достаточно эффективных прикладных стратегий, необходимы, по всей видимости, те или иные формы преодоления внутренних закономерностей социальных пространств, где царят жесткие разграничения бытия изолированных в своих «самостях» отдельных «фигураций» (по Н. Элиасу) и отдельных «социем» (по Т.Х. Керимову). Логично предположить, что в данном случае необходимо определенное участие, определенное присутствие некоего высшего системо- и смыслообразующего, структурирующего начала, способного выступать по отношению к любому из взаимодействующих субъектов одновременно в качестве «не-Я», «другого Я» и «сверх-Я». Иными словами, все вышеохарактеризованные методологические проблемы (являющиеся, по всей видимости, для светского социаль-гуманитарного знания самыми настоящими «неразрешимостями») могут быть в тех или иных аспектах и отношениях решены в контексте иных методологических парадигм. Речь в данном случае идет, прежде всего, о подходах православного характера. Можно сказать, что потенциальные стратегии решения вышеизложенных проблем могут, в конечном счете, иметь своей самой главной основой наивысшую Реальность – Божественную. По всей видимости, только при условии опоры всех подходов и методологий на такую Реальность возможно развитие истинно гармоничных трудовых, управленческо-трудовых и социально-культурно-педагогических отношений, формирование действительно прочных этико-духовных основ становления корпоративных культур. В пользу вышеизложенных умозаключений свидетельствуют важные утверждения, содержащиеся в «Основах социальной концепции РПЦ» (данный документ отражает официальную позицию Церкви по широкому кругу проблем человека и общества). Так, в одном из положений этого документа содержится утверждение, что труд – это «…творческое раскрытие человека, которому в силу изначального богоподобия дано быть сотворцом и соработником Господа» [9, с. 49]. Кроме того, в рамках «Основ социальной концепции РПЦ» утверждается, что труд может иметь значительную духовную ценность, что он «…становится благословенным, когда являет собой соработничество Господу…» [9, с. 50]. Что же касается управленческих отношений в рамках трудового процесса, то в «Основах социальной концепции РПЦ» в данном контексте отмечается, что «Церковь, по заповеди Божьей, имеет своей задачей проявлять заботу о единстве своих чад… о вовлечении всех его членов в общий созидательный труд» [9, с. 41]. В пользу вышеизложенных умозаключений в определенной мере свидетельствуют и некоторые суждения и подходы в рамках русской религиозной философии. Конечно, эти умозаключения ни в коем случае нельзя отождествлять собственно с Православным вероучением, но в отдельных аспектах и отношениях они могут содействовать разъяснению некоторых нюансов и оттенков смыслов применительно к официальным подходам Церкви. Речь в данном случае, в частности, идет об идеалах «соборности» (А.С. Хомяков и др.); о метафизике всеединства и доктрине «богочеловечества» у В.С. Соловьева [10]; о концепции «коммюнотарности» у Н.А. Бердяева [11] и некоторых других близких подходах. «Красной нитью» для вышеупомянутых философских концепций является призыв к единению людей во имя созидательного труда, во имя возвышающих человека и общество «общих дел», во имя совместной духовно-молитвенной жизни и т. д. на основе высших, Божественных смысловых начал.

Обобщение итогов осмысления проблематики исходно-методологических основ социально-культурно-управленческих стратегий на основе ивент-технологий в контексте анализа концептуальных подходов Ю.А. Азаровой

Применительно к перспективам совершенствования социально-культурно-управленческих методик посредством особых событийных «ивент-технологий» (как и любых других похожих методик) важно отметить, что, по всей видимости, потенциал вышеуказанной «событийности» во многом будет зависеть, прежде всего, от «со-бытийности» конкретного трудового коллектива, его сотрудников и руководителей (применительно как к их отношениям между собой, так и к их отношениям с Высшим Бытием, с Высшей Реальностью). Отступая в этих вопросах от Высших приоритетов, от постулатов и канонов Православия, разработчики тех или иных социально-культурно-управленческих и социально-культурно-педагогических методик практически неизбежно оказываются в своеобразном тупике «осциллирования» научной мысли между далекими от «гетеротетической» реальности подходами «классической научности» и признанием вышеуказанного факта «гетеротетичности» социальных условий формирования будущих стратегий (что делает разработку таких стратегий просто-напросто бессмысленной).

Таким образом, мы можем прийти к следующему общему выводу. Эффективность разработки и реализации социально-культурно-управленческих стратегий с элементами социально-культурной деятельности (включая стратегии, предполагающие «ивент-технологии» и другие современные методики) в современных условиях никак не может быть гарантированно достигнута исключительно лишь использованием их субъектами данных эмпирических исследований в контексте подходов «классической научности»; но при всем этом такая эффективность гипотетически вполне может быть достигнута при опоре разработчиков и исполнителей на высшие духовные идеалы, ценности и приоритеты.

Вышеизложенные обстоятельства предопределяют, в частности, специфику элементов *новаторского видения* нами изучаемой проблемы. Рассмотрение возможностей преодоления фундаментальных научно-методологических трудностей, связанных с разработкой и реализацией стратегий формирования корпоративных культур на основе «ивент-технологий», в контексте предположе-

ния относительно хороших перспектив таких стратегий при ориентации теоретиков и практиков на ценности Православия и подходы Православной Церкви, является достаточно инновационным. Приведенные здесь итоги нашей научной работы дают новые (по-своему достаточно значимые) теоретические ракурсы в рамках смыслового пространства проблематики разработки и реализации социально-культурно-педагогических стратегий в сфере управления, опирающиеся на особые «ивент-технологии». В этой связи важно отметить, что практический смысл аргументации в рамках настоящей статьи целесообразно соотнести с концептуальным постулированием проблематичности разработки и реализации эффективных стратегий с использованием «ивент-технологий» в контексте методологии «классической научности» (при одновременном концептуальном допущении гипотетической возможности достаточно успешных методик деятельности, близких по смыслу к вышеуказанным, но при этом в значительной мере опирающихся на фундаментальные ценности Православия). Обозначенная в начале данной статьи цель настоящего исследования была нами достигнута применительно как к выявлению фундаментальных методологических проблем разработки и реализации стратегий с использованием «ивент-технологий» на основе методологии «классической научности», так и к обоснованию потенциальных возможностей поиска путей решения имеющихся противоречий с опорой на фундаментальные ценности Православия. Основные задачи в рамках данной статьи были реализованы в контексте обоснования как проблем разработки и реализации «ивент-технологий» на основе традиционных позитивистских подходов, так и перспектив гипотетического решения таких проблем с опорой на традиции Православия – применительно к смысловому пространству исследований конкретного отечественного автора (Ю.А. Азаровой). Перспективы дальнейших исследований в изучаемой сфере целесообразно соотнести с возможными научными изысканиями в области расширения представлений относительно специфики, проблем и перспектив разработки и реализации социально-культурно-педагогических и социально-культурно-управленческих стратегий на основе «событийного подхода» и особых «ивент-технологий». Результаты же собственно рассмотрения изучаемой тематики в рамках настоящей статьи могут быть использованы гипотетическими субъектами как теоретического анализа, так и разработки прикладных рекомендаций в области социально-культурно-педагогических и социально-культурно-управленческих методик, опирающихся на особые событийные «ивент-технологии» и соотносимых со смысловым пространством социально-культурной деятельности (СКД).

Библиографический список

1. Касавин И.Т. Пространство и время: в поисках «естественной онтологии знания». *Общественные науки и современность.* 2000; № 1: 90–100.
2. Керимов Т.Х. *Социальная гетерология.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012.
3. Азарова Ю.А. Ивент-технологии как педагогический ресурс формирования корпоративной культуры. *Казанский педагогический журнал.* 2019; № 1: 118–121.
4. Азарова Ю.А. Ивент-технология как инновационный ресурс формирования корпоративной культуры. *Наука сегодня: фундаментальные и прикладные исследования:* материалы Международной научно-практической конференции. Вологда: ООО «Маркер», 2019: 68–70.
5. Азарова Ю.А. Корпоративное обучение и ивент-технология. *Педагогика, психология, общество: теория и практика:* материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2019: 17–20.
6. Азарова Ю.А. *Ивент-технологии как ресурс формирования корпоративной культуры средствами социально-культурной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2020.
7. Азарова Ю.А. Объективные предпосылки становления event-технологий как инновационного метода. *Науковедение.* 2015; Т. 7, № 1: 1–8.
8. Делёз Ж. *Различие и повторение.* Санкт-Петербург: Петрополис, 1998.
9. *Основы социальной концепции Русской Православной Церкви.* Москва, 2001.
10. Соловьёв В.С. *Сочинения*: в 2 т. Москва, 1990; Т. 1.
11. Бердяев Н.А. *Царство Духа и царство Кесаря.* Москва, 1995.

References

1. Kasavin I.T. Prostranstvo i vremya: v poiskah «estestvennoj ontologii znaniya». *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; № 1: 90-100.
2. Kerimov T.H. *Social'naya geterologiya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2012.
3. Azarova Yu.A. Ivent-tehnologii kak pedagogicheskij resurs formirovaniya korporativnoj kul'tury. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 1: 118-121.
4. Azarova Yu.A. Ivent-tehnologiya kak innovacionnyj resurs formirovaniya korporativnoj kul'tury. *Nauka segodnya: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vologda: OOO «Marker», 2019: 68-70.
5. Azarova Yu.A. Korporativnoe obuchenie i ivent-tehnologiya. *Pedagogika, psihologiya, obschestvo: teoriya i praktika:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: ID «Sreda», 2019: 17-20.
6. Azarova Yu.A. *Ivent-tehnologii kak resurs formirovaniya korporativnoj kul'tury sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
7. Azarova Yu.A. Ob`ektivnye predposylki stanovleniya event-tehnologij kak innovacionnogo metoda. *Naukovedenie*. 2015; T. 7, № 1: 1-8.
8. Delez Zh. *Razlichie i povtorenie.* Sankt-Peterburg: Petropolis, 1998.
9. *Osnovy social'noj koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi.* Moskva, 2001.
10. Solov'ev V.S. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1990; T. 1.
11. Berdyaev N.A. *Carstvo Duha i carstvo Kesarya.* Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 22.08.22

УДК 37.061 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-21-25

Dobrykh A.V., *Head of Department Church-Practical and Historical Subjects, Spiritual Educational Organization of Higher Education of the Khabarovsk Diocese of the Russian Orthodox Church "Khabarovsk Theological Seminary" (Khabarovsk, Russia), E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE IMPLEMENTATION OF ORTHODOX MISSIONARY AND SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES AIMED AT BROADCASTING SOCIETAL TERMINAL VALUES OF THE HIGHEST ORDER TO MODERN YOUTH (EXPERIENCE IN UNDERSTANDING A NUMBER OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES). The article examines current problems of analysis by methods of secular socio-humanitarian scientific knowledge of the value attitudes and orientations of modern Russian youth in relation to the prospects for the transmission of terminal societal values-beliefs to young people (including the transmission of higher spiritual values within the framework of Orthodox educational and missionary activities). It is noteworthy that the researcher doesn't talk about approaches of modern scientists themselves: in this case, only hypothetical interpretations made in a "classical scientific" way are subjected to critical analysis. Both the traditions of positivist "classical scholarship" (reckless trust in figures, etc.) and the specific influences of the generalized "social order" (requiring scientists to make their research "practical") largely determine the spread of the belief in the unequivocal predominance of "pragmatism" and "egoism" among modern youth. The latter circumstance allegedly initially condemns to failure any attempts to broadcast to the youth any terminal values-beliefs (including the high values of Orthodoxy). The above-mentioned biases contradict the modern approaches of "social heterology" (T.H. Kerimov et al.), indicating the growth of the "heterotheticity" of the modern social and socio-cultural environment. At the same time, there are real social facts that refute prejudices about the total "pragmatization" of the worldview of Russian youth (for example, the growth in the number of young parishioners and Orthodox youth associations). Such facts give reason to hope for the possibility of the successful implementation of Orthodox educational and missionary strategies thanks to God's help (in particular the researcher means the phenomena that J.-L.Marion called the "saturated phenomena").

Key words: **terminal societal values-beliefs, "imitations-simulacra," epistemological approach, social heterology, "saturated phenomenon," "librarianship," "heterotheticity".**

А.В. Добрых*, канд. социол. наук, зав. каф. церковно-практических и исторических дисциплин Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования Хабаровской епархии Русской Православной Церкви «Хабаровская духовная семинария», г. Хабаровск, E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОСЛАВНЫХ МИССИОНЕРСКИХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ТРАНСЛЯЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ СОЦИЕТАЛЬНЫХ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА (ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ РЯДА СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ)

В настоящей статье рассматриваются актуальные в современных условиях проблемы анализа методами светского социально-гуманитарного научного знания ценностных установок и ориентаций современной российской молодежи применительно к перспективам трансляции ей терминальных социетальных ценностей-убеждений (включая трансляцию высших духовных ценностей в рамках православной просветительской и миссионерской деятельности). Примечательно, что речь не идет о подходах собственно современных ученых, взятых здесь в качестве примеров: критическому анализу подвергаются в данном случае лишь гипотетические трактовки, сделанные в «классически научном» ключе. Как традиции позитивистской «классической научности» (безоглядное доверие цифрам и т. д.), так и специфические влияния обобщенного «социального заказа» (требующие от ученых обязательной «практичности» их исследований) во многом обусловливают распространение убежденности в однозначном преобладании у современной молодежи «прагматизма» и «эгоизма». Последнее обстоятельство якобы изначально обрекает на неудачи любые попытки транслировать молодежи какие-либо терминальные ценности-убеждения (включая высокие ценности Православия). Охарактеризованные выше предубеждения противоречат современным подходам «социальной гетерологии» (Т.Х. Керимов и др.), указывающим на рост «гетеротетичности» современной социальной и социально-культурной среды. При этом существуют реальные социальные факты, опровергающие предубеждения относительно тотальной «прагматизации» мировоззрения российской молодежи (к примеру, рост числа молодых прихожан и православных молодежных объединений). Такие факты дают основания надеяться на возможность успешной реализации православных просветительских и миссионерских стратегий благодаря Божьей помощи (речь идет, в частности, о явлениях, которые Ж.-Л. Марион называл их «насыщенными феноменами»).

Ключевые слова: **терминальные социетальные ценности-убеждения, «имитации-симулякры», эпистемологический подход, социальная гетерология, «насыщенный феномен», «библиотечность», «гетеротетичность».**

Трансляция современной молодежи социетальных ценностей терминального характера как комплексная многоплановая проблематика: общие подходы и ракурсы в рамках настоящей статьи

В современных условиях серьезный характер имеют проблемы формирования эффективных стратегий трансляции молодежи высоких терминальных ценностей-убеждений. Во многом этот вопрос связан с проблемами поиска достоверных форм научного анализа ценностных ориентаций молодежи, реально способных служить надежными концептуально-методическими основами либо разработки и реализации вышеуказанных стратегий, либо отказа от них. Кризисное состояние современного социально-гуманитарного знания не дает возможности получать убедительные и однозначно полезные в практическом смысле ответы на такие вопросы, поэтому необходимо искать новые пути преодоления вышеуказанных трудностей.

В данной связи важно отметить, что основной проблемой в рамках смыслового пространства настоящей статьи является фундаментальное противоречие между, с одной стороны, имеющимся острым социальным запросом на эффективные стратегии трансляции молодежи терминальных социетальных ценностей (а также на надежные концептуально-методологические основы разработки и реализации таких стратегий); с другой стороны – тем обстоятельством, что резкое кризисное усложнение современных социальных реалий (включая состояние социально-гуманитарной научности) не позволяет говорить о безусловном наличии успешных перспектив поиска таких основ (особенно в рамках традиционных «классически научных» дискурсов и подходов). *Неочевидность потенциальных стратегий решения* вышеобозначенной проблемы проявляется, в частности, в том, что вышеуказанные особенности как современного общества, так и социально-гуманитарного знания фактически являются препятствиями для выработки однозначных ответов (как положительного, так и отрицательного свойства) на вопросы, касающиеся перспектив разработки эффективных стратегий трансляции молодежи каких-либо «ценностей-убеждений» терминального характера.

Цель настоящего исследования: в контексте анализа подходов ряда отечественных ученых, посвященных ценностным установкам и ориентациям в современной молодежной среде, охарактеризовать ситуацию проблематичности обоснования данными эмпирических исследований эффективности либо неэффективности разработки стратегий трансляции молодежи терминальных ценностей-убеждений применительно к задачам поиска возможных перспектив разработки похожих стратегий с опорой на базовые идеалы, установки и традиции Православия.

С вышеуказанной целью связаны следующие задачи, выступающие компонентами ее реализации: а) на примере итогов исследований ряда отечественных ученых раскрыть общие особенности и общие проблемы анализа и оценивания ценностных ориентаций молодежи в современных условиях; б) в аналогичном контексте выявить основные проблемы использования подходов «классической научности» для изучения ценностей молодежи для последующей разработки стратегий трансляции ценностей либо отказа от таких стратегий; в) в общих чертах охарактеризовать специфику потенциальных перспектив разработки эффективных стратегий трансляции молодежи терминальных ценностей-убеждений на качественно отличающейся от «классической научности» основе – на основе подходов к этим вопросам Православной Церкви в свете ряда важных ценностей Православия.

Помимо тех исследований ряда отечественных ученых, которым непосредственно посвящена данная статья (исследования Л.Д. Гудкова, Б.В. Дубина, Н.А. Зоркой, Е.В. Красавиной), вопросами ценностных ориентаций в современной молодежной среде (а также вопросами усложнения самой этой среды и ориентированных на нее каналов трансляций и коммуникаций) занимались такие отечественные авторы, как Т.Н. Бояк, И.Н. Ларикова, Г.С. Широкалова, О.К. Шиманская, А.В. Аникина, В.Ф. Анурин и другие. Фундаментальное осмысление преобладающей «не-номинируемости» современных социальных реалий можно увидеть в трудах таких отечественных мыслителей, как И.Т. Касавин, Т.Х. Керимов, Л.Г. Ионин, Ж.Т. Тощенко. Концептуальное осмысление проблематики перспектив трансляции молодежи высоких духовных ценностей на основе не «классически научных» подходов, а устоев и традиций Православия представлено в рамках научных исследований игумена Серапиона (А.Е. Митько).

Научная новизна представленной в рамках настоящей статьи аргументации заключается, прежде всего, в концептуальном осмыслении проблематики перспектив трансляции молодежи социетальных «ценностей-убеждений» терминального характера с опорой на ряд подходов «социальной гетерологии» (Т.Х. Керимов), православной миссиологии (А.Е. Митько) и богословской феноменологии (Ж.-Л. Марион). Теоретическую значимость доводов и аргументов в рамках настоящей статьи можно свести к расширению представлений относительно спектра конкретных проявлений кризисного состояния современной социально-гуманитарной научности, а также относительно возможных путей решений имеющихся противоречий на основе ценностей Православия и подходов Православной Церкви. Практическую значимость ключевых умозаключений в рамках данной статьи можно свести к концептуальному опровержению возможности опоры на методологию «классической научности» и на данные эмпирических исследований как на универсальные основы либо разработки прикладных стратегий трансляции молодежи терминальных ценностей-убеждений, либо отказа от таких стратегий.

Концепции особого «индивидуалистического прагматизма» современной российской молодежи: неоднозначность и амбивалентность методологических подходов в рамках секуляризованного социально-гуманитарного научного знания

Важно отметить, что речь в настоящей статье идет, прежде всего, о спорном характере методологических и содержательных подходов, с универсалистских позиций «классической научности» постулирующих почти полную невозможность трансляции современной российской молодежи каких-либо социетальных терминальных ценностей-убеждений (в том числе высшего, духовного порядка) в силу якобы тотального доминирования в молодежной среде «индивидуалистического прагматизма». Важно отметить, что речь здесь идет вовсе не о подходах и выводах в рамках собственно научных трудов современных российских ученых, взятых здесь в качестве примеров – нашему критическому анализу в данном случае подвергаются лишь возможные интерпретации и трактовки вышеуказанных исследований, сделанные в прямолинейно однозначном «классически научном» ключе.

В рамках посвященных проблемам социальной жизни современной молодежи ряда научных исследований (в качестве примеров, как уже упоминалось, нами были взяты исследования Л.Д. Гудкова, Б.В. Дубиной, Н.А. Зоркой и Е.В. Красавиной) основное внимание уделяется обоснованию авторских концепций проблематики особого «прагматизма» современной российской молодежи. Ключевые акценты делаются исследователями на анализе (и частичном утверждении) постулатов, гласящих, что картины мира современных молодых людей и девушек преимущественно включают лишь внешние формальные атрибуты

терминальных ценностей-убеждений социетального характера, и что эти формальные атрибуты служат для маскировки сугубо прагматических ориентаций на индивидуальный успех и т. д. Так, например, в одной из концептуальных работ Л.Д. Гудкова, Б.В. Дубина и Н.А. Зоркой утверждается, что «сегодня в России нет таких групп, которые олицетворяли бы собой, в своем социальном поведении ценности метафизики (познания, добра и т. п.)» [1, с. 14]. Таким образом, в рамках дискурса современного секуляризованного социально-гуманитарного знания существуют подходы, которые гипотетически можно трактовать в таком смысле, что терминальные социетальные ценности (в том числе высокого, духовного порядка) фактически в принципе чужды современному российскому обществу (особенно молодежи); соответственно, и любые формы трансляции таких ценностей (включая православную миссионерскую деятельность) будут изначально обречены на неудачу. Как будет раскрыто нами далее, в данной связи в рамках дискурса современного светского социально-гуманитарного знания весьма широко распространены представления о современной православной жизни лишь как о «внешней культурной форме», никак не относящейся к тем внутренним состояниям души, которые формируют устойчивые религиозные взгляды и убеждения. В данном контексте примечательны научные работы такого выдающегося отечественного исследователя проблематики социального бытия современной молодежи, как Е.В. Красавина. В общем смысловом пространстве исследований данного ученого можно увидеть некоторые элементы определенного «осциллирования» авторской мысли между «библиотечными» (по выражению И.Т. Касавина [2]) требованиями условного обобщенного «социального заказа» к социально-гуманитарным наукам (что выражается, в частности, в тех авторских суждениях, которые гипотетически предвзятые интерпретаторы могли бы отнести к числу «классически научных») и подходами, близкими к «социальной гетерологии» (термин Т.Х. Керимова [3]). Так, например, в статье Е.В. Красавиной, посвященной проблемам теоретико-методологических подходов к определению сущности «молодежи», говорится о том, что смена поколений способствует прогрессу любого общества [4, с. 126]. В другой авторской статье, где рассматриваются вопросы профессиональной адаптации молодежи, отмечается, что в области образования имеет место определенное превосходство новых поколений над старыми [5, с. 76]. Еще в одной статье ученого, где анализируются проблемы неформальных молодежных групп, указывается, что важнейшей характеристикой таких групп является «соперничество» на основе тяги к «самоутверждению» [6, с. 127]. Логично предположить, что вышеприведенные суждения исследователя (во многом, по всей видимости, объясняемые влияниями «библиотечных» требований обобщенного «социального заказа» к социально-логическому знанию), взятые вне общего повествовательного исследовательского контекста, могут быть истолкованы потенциальными предвзятыми интерпретаторами как доказательство якобы «жесткой приверженности» автора этих суждений подходам «классической научности».

При этом особенно важно отметить следующее: в рамках тех же вышеприведенных исследований Е.В. Красавиной весьма часто встречаются суждения относительно как ценностно-мировоззренческой неоднозначности, так и общей разнородности современной молодежной среды. В статье ученого, посвященной вопросам социализации, подчеркивается относительный характер границ «молодежи», их зависимость от специфики социального и социально-культурного развития общества и других факторов [7, с. 124]. При этом автор все более открыто признает «теоретическую и методическую беспомощность» различных «социализаторов» [7, с. 125]. Кроме того, в рамках исследований Е.В. Красавиной также указывается, что «…в реальных мотивациях акторов доминируют индивидуалистические ценности-средства, но они маскируются имитацией социоцентризма в ритуальном почитании гражданских, религиозных, политических ценностей…» [8, с. 25]. Автор особо подчеркивает, что в современных условиях «обесцененным… оказывается социетально-ценностно ориентированное поведение, на которое настраивает социализация. Среда, напротив, востребует и вознаграждает прагматический конформизм…» [8, с. 24]. Кроме того, исследователь обращает особое внимание на кризисное состояние практически всех современных институтов социализации, в силу чего социализация молодежи с самого начала приобретает «…формальный, демонстрационный и ритуальный характер» [8, с. 127]. В этом контексте большое внимание уделяется автором анализу и характеристике тех конкретных форм, которые приобрели имитирующие реализацию терминальных социетальных ценностей прагматические стратегии (они обозначены исследователем как «имитации-симулякры» [8, с. 83]). Это и всевозможные практики «взяток» и «сговоров» в сфере образования, лишь внешне «изображающие» нормальную образовательную деятельность [8, с. 153–226]. Это и разнообразные карьерные стратегии, направленные на личную «успешность», имеющие лишь вид служения каким-либо высоким целям и ценностям в области общественной и политической деятельности молодежи [8, с. 227–310]. Вышеприведенные обстоятельства приводят исследователя к убеждению относительно проблематичности разработки и реализации стратегий социально-культурно-просветительского, социально-культурно-педагогического и т. д. характера на основе обращения субъектов такой деятельности к терминальным «ценностям-убеждениям», идеалам и установкам социетального типа (как в сфере образования, так и в сфере гражданско-политической активности молодежи) [8, с. 153–315]. При этом автор вовсе не отрицает определенного значения, которое сохраняют в ценностной структуре современной российской молодежи терминальные ценности социетального характера. Просто, по мнению исследователя, в настоящее время это значение приобрело качественно иной, по сравнению с традиционным, характер: «…внешнее следование символическому порядку культуры становится средством достижения индивидуального социального успеха (конвертация)» [8, с. 88].

Проблематичность концептуального универсалистского отрицания с позиций светского социально-гуманитарного знания перспектив успешной реализации православных социально-культурно-просветительских стратегий трансляции молодежи духовных ценностей-убеждений: теоретико-умозрительные и эмпирические аспекты

Необходимо обратить особое внимание на то обстоятельство, что вышеизложенные утверждения исследователей относительно «прагматичности» стратегий современной молодежи, мимикрирующих под реализацию терминальных ценностей, вряд ли целесообразно, по нашему мнению, трактовать в однозначно прямолинейном, универсалистском смысле (хоть и нельзя, с другой стороны, полностью исключить возможность подобных интерпретаций). Анализируя исследования Е.В. Красавиной, нельзя не обратить внимания на то обстоятельство, что автор, ссылаясь на концепции Ж. Бодрийяра, Ж. Деррида, И. Гоффмана и др., в целом соглашается с их взглядами на многоплановый, изменчивый, крайне неоднозначный характер современного общества [8, с. 79]. Кроме того, исследователь в данном контексте ссылается на взгляды Г.А. Чередниченко, соглашаясь с этим автором в том, что в современных условиях рассматривать молодежь как единую общность социально-демографического характера будет «некорректно» [8, с. 58]. Анализируя подходы рискологической концепции социальной жизни молодежи Ю.А.Зубок, автор соглашается с утверждением, что анализ такого феномена, как социальное развитие каждого представителя молодежи, необходимо осуществлять комплексно, с одновременным изучением всей совокупности сопряженных с этим феноменом социальных условий, процессов, факторов [8, с. 33]. Вышеприведенные утверждения свидетельствуют не в пользу возможных универсалистских трактовок концепции «молодежного прагматизма» у Е.В. Красавиной. В данном отношении можно, в частности, обратить внимание на неоднозначность проблематики определения самих таких понятий, как «прагматизм», «ориентация на индивидуальный успех» и т. д., применительно к реалиям жизни современного российского общества и современной российской молодежи. К примеру, широко распространенные в современном российском обществе (особенно у молодежи) гендерные установки маскулинного типа («культ мачо») требуют от социального актора мужского пола (как от «мужчины») жертвовать буквально всем (вплоть до собственной жизни) во имя того, что называется «мужской честью». Логично предположить, что вышеупомянутый «культ мачо» в данном случае выполняет многие ключевые функции терминальных «ценностей-убеждений», имеющих социетальные характеристики. В современном российском обществе в значительной степени и сейчас преимущественно считается неприемлемым для мальчика, юноши, мужчины достижение «индивидуального социального успеха» ценой отступления от базовых терминальных принципов «мужской чести». На этом примере видно, что такие качества современной российской молодежи, как «прагматизм» и «ориентация на успех», являются весьма неоднозначными явлениями, конкретные аспекты, выражения и проявления которых во многих отношениях амбивалентны и даже «не-номинируемы». В данном контексте соответствующие выводы в рамках исследований Е.В. Красавиной, Л.Д. Гудкова и других авторов целесообразнее, по всей видимости, не трактовать в жестком универсалистском смысле. Важно также обратить внимание на то обстоятельство, что в работах Е.В. Красавиной «прагматизация» мировоззрения современной российской молодежи (в частности, применительно к ее прикладным стратегиям в образовательной сфере) во многом объясняется ситуацией «аномии» и утратой ценностей в России, сформировавшейся в процессе кризисной трансформации и краха советского строя. Так, ученый указывает, что «разрушение социетального единства ценностей… сделало социализацию в системе образования… неэффективной» [8, с. 23]. В этом же ключе исследователь обращает внимание на то обстоятельство, что реформы в сфере образования привели к «…утрате духовного измерения отношений между учителем (преподавателем) и учеником (студентом)…» [8, с. 22]. В работах Е.В. Красавиной как весьма драматичная характеризуется также ситуация в области религиозной составляющей жизни современного российского общества и современной российской молодежи. Автор отмечает, что «… возрождаемая православная религиозность рассматривается ее носителями как внешняя культурная форма…, а не как внутреннее состояние, способное продуцировать устойчивые религиозные убеждения» [8, с. 125]. В этой связи важно отметить, что применительно к данному религиоведческому ракурсу вышеприведенные утверждения особенно проблематично было бы интерпретировать в универсалистском смысле, абсолютизировать их. Подобная абсолютизация таких суждений однозначно выглядела бы весьма искусственным сочетанием трудносочетаемого и несочетаемого в рамках специфического «кентавристического» логического построения (по Ж.Т. Тощенко). Как уже отмечалось, в исследованиях Е.В. Красавиной имеют место утверждения, в тех или иных отношениях характеризующие современную жизнь общества и молодежи с позиций, достаточно близких к подходам «социальной гетерологии» Т.Х. Керимова. Таким образом, принципиальное отрицание возможности для представителей современной российской молодежи полноценного обращения к Православию, принципиальное отрицание наличия в современной молодежной среде полноценных интенций

православного духовного роста не соответствует базовым содержательным и методологическим положениям исследований Е.В. Красавиной. Выявленные автором закономерности, как было установлено, носят преобладающий, а не абсолютный характер. Кроме того, необходимо учитывать, что в смысловом пространстве современного отечественного социально-гуманитарного научного знания присутствуют итоги всевозможных исследований, свидетельствующие о достаточно уникальных, но при этом ярких и убедительных проявлениях обращений представителей современной российской молодежи к терминальным социетальным «ценностям-убеждениям» как православного, так и иного традиционного характера. Так, например, данные исследований Т.Н. Бояк свидетельствуют о ярко выраженной приверженности региональной группы представителей современной молодежи таким ценностям («ценностям-убеждениям»), как «уважение к родителям, старшим» и «трудолюбие» [9], а данные исследований И.Н. Ларикова – о сильной приверженности ряда современных молодых людей и девушек таким ценностным концептам, как «бытие бестелесной души» и «совершенство потустороннего мира» [10]. Результаты же исследований таких авторов, как Г.С. Широкалова, О.К. Шиманская, А.В. Аникина, свидетельствуют о том, что в современном российском обществе (в том числе, согласно выводам данных исследователей, в молодежной среде) не менее половины респондентов заявляют, что «верят в Бога» и относят себя к «православным» [11]. Согласно итогам исследований В.Ф. Анурина, со времен краха советского строя в российском обществе наблюдается убедительный рост числа людей, считающих себя «православными» [12]. В этой связи логично будет предположить, что вовсе не для всех тех, кто относит себя к числу «православных», их религиозные убеждения являются «инсценировкой» (по Л.Г. Ионину), «имитацией-симулякром». Можно также вспомнить, что с наступлением в 2020 году коронавирусной эпидемии Православные храмы в стране не опустели – глубокая вера для многих оказалась сильнее страха за свое здоровье и даже за свою жизнь. На фоне этого факта особый смысл приобретает концепция игумена Серапиона (А.Е. Митько) относительно «особого духа» у современной православной молодежи [13]. Уникальные явления, подобные такому «молодежному духу», следует, по всей видимости, отнести к числу проявлений «насыщенных феноменов» (по Ж.-Л. Мариону) [14]. Точно так же к числу проявлений «насыщенных феноменов» можно отнести не столь уж редкие факты реализации вполне успешных (с духовно-просветительской точки зрения) стратегий в сфере трансляции представителям современной российской молодежи духовно-нравственных ценностей и смыслов. Будучи воспринятыми и транслируемыми духовно мыслящими людьми, такие явления (как особые «насыщенные феномены») приобретают новое духовно-ценностное содержание. В данном отношении можно говорить о продуцировании новых содержательных характеристик транслируемого в новых смысловых контекстах.

Штрихи к обобщению итогов осмысления проблематики исходных методологических основ стратегий трансляции молодежи терминальных ценностей-убеждений в контексте анализа подходов ряда отечественных исследователей

Вышеизложенные обстоятельства дают нам основания констатировать следующее. Анализ итогов исследований ряда современных ученых (например, Е.В. Красавиной) свидетельствует о том, что в современных условиях достаточно проблематично на основе методологии «классической научности» и абсолютизируемых эмпирических данных как разрабатывать и реализовывать стратегии трансляции молодежи социетальных терминальных ценностей-убеждений, так и однозначно отрицать саму целесообразность любых таких стратегий. Это проявляется, прежде всего, в том, что современная исследовательская мысль зачастую вынуждена (в том числе применительно к рассматриваемой здесь проблематике) колебаться («осциллировать») между подходами «классической научности» и «социальной гетерологии». Вышеохарактеризованные противоречия приобретают характер «неразрешимостей» (по Т.Х. Керимову). Таким образом, мы можем сформулировать следующие общие выводы.

Влияния универсалистских парадигм секулярного характера на современные подходы светского социально-гуманитарного научного знания тесно связаны с влияниями традиций «классической научности» и «библиотечных» требований условного обобщенного «социального заказа». Пример проявления таких влияний – убежденность в тотальном доминировании у современной российской молодежи «индивидуалистического прагматизма» (это якобы делает молодежь принципиально неспособной к восприятию трансляций терминальных социетальных ценностей-убеждений – в частности, в православных ценностей-убеждений). Вышеуказанной убежденности противоречат современные тенденции «гетерогенизации» общества и современный кризис социальноо-гуманитарного научного знания. Поэтому отход исследователей от жестких клише «классической научности» и их опора на традиционные православные представления и ценности (а также на элементы феноменологической методологии) и могут оказаться факторами, дающими надежду на возможную успешность трансляции молодежи терминальных ценностей-убеждений духовного, православного характера. Речь в данном случае идет, прежде всего, об уповании на Божию помощь, на благотворное вмешательство Промысла Божия – результативность чего подтверждают, в частности, многочисленные факты успешной миссионерской деятельности Церкви в современной молодежной среде.

Таким образом, *новаторские аспекты* в контексте данной статьи, предопределившие специфику вышеприведенных общих выводов, можно свести к параллельному использованию в рамках анализа настоящей проблематики определенных постулатов «Основ социальной концепции РПЦ» и подходов «социальной гетерологии» для поиска возможных путей выхода из сложившегося концептуально-методологического тупика.

В рамках настоящей статьи были представлены теоретические положения, в определенных отношениях достаточно значимые для потенциальных субъектов анализа перспектив разработки и реализации стратегий трансляции молодежи «ценностей-убеждений» терминального характера. Данные положения расширяют аспекты концептуального осмысления проблематики вышеуказанных перспектив с опорой на подходы православной миссиологии, «социальной гетерологии» и феноменологии. В практическом отношении результаты настоящего исследования могут быть полезны также для потенциальных субъектов прикладной реализации социально-культурно-педагогических стратегий трансляции молодежи терминальных ценностей, установок, императивов и т. д. в том смысле, что эти исследования содержат концептуальные доводы, опровергающие как концепции единых универсальных принципов эффективной разработки и реализации вышеобозначенных стратегий, так и целесообразность однозначного отказа от таких стратегий исключительно на основе традиционных постулатов «классической научности» и каких-либо эмпирических данных. Перспективы же дальнейших исследований в рамках рассматриваемой здесь проблематики соотносимы, по всей видимости, с расширением аспектов и контекстов применяемых подходов и методов православной миссиологии и богословской феноменологии для предполагаемого решения проблем, связанных с концептуальным осмыслением методологических и содержательно-прикладных аспектов социально-культурно-педагогических стратегий трансляции молодежи социетальных терминальных установок, идеалов и ценностей («ценностей-убеждений»).

Резюмируя изложенное, в целом необходимо отметить, что обозначенная в начале настоящей статьи цель была нами преимущественно достигнута применительно к раскрытию основных аспектов и проявлений проблематичности, даже невозможности однозначного постулирования эффективности/неэффективности разработки определенных стратегий социально-культурно-педагогического характера в отношении современной молодежи на основе методологии «классической научности» и данных каких-либо эмпирических исследований. В области реализации задач в данной статье ключевые аспекты и проявления вышеуказанной проблематичности были раскрыты в рамках анализа конкретных исследований современных отечественных ученых. Кроме того, в ходе выполнения упомянутых задач мы в общих чертах охарактеризовали особенности потенциальных перспектив комплексного осмысления, разработки и осуществления социально-культурно-педагогической деятельности, ориентированной на передачу молодежи высоких идеалов и ценностей в контексте ориентации субъектов данной деятельности на ценности и традиции Православия (в духе базовых подходов православной миссиологии). Содержащиеся в рамках настоящей статьи подходы и умозаключения гипотетически могут быть использованы потенциальными субъектами концептуального анализа, разработки и реализации социально-культурно-педагогических стратегий в области трансляции молодежи социетальных «ценностей-убеждений» терминального характера.

Библиографический список

1. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Зоркая Н.А. *Молодежь России*. Москва: Московская школа политических исследований, 2011.
2. Касавин И.Т. Пространство и время: в поисках «естественной онтологии знания». *Общественные науки и современность.* 2000; № 1: 90–100.
3. Керимов Т.Х. *Социальная гетерология.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012.
4. Красавина Е.В. Теоретико-методологические подходы к определению сущности и основных социальных характеристик молодежи. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. Ростов-на-Дону: НПО ПИ ЮФУ. 2013; № 2 (28): 125–130.
5. Красавина Е.В. Профессиональная адаптация российской молодежи в условиях рыночной экономики. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. Ростов-на-Дону: НПО ПИ ЮФУ. 2011; № 5 (20): 75–79.
6. Красавина Е.В. Неформальные молодежные группы как формальный способ решения молодежных проблем. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. Ростов-на-Дону: НПО ПИ ЮФУ. 2012; № 4 (24): 127–136.
7. Красавина Е.В. Социализация молодежи: проблемы и перспективы. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. Ростов-на-Дону: НПО ПИ ЮФУ. 2012; № 1 (21): 124–130.
8. Красавина Е.В. *Молодежь в социокультурном пространстве современной России: имитационный механизм адаптации.* Диссертация … доктора социологических наук. Майкоп, 2013.
9. Бояк Т.Н. Этнонациональные ценности и социализация русской сельской молодежи полиэтнического региона. *Социологические исследования.* 2012; № 6: 133–136.
10. Ларикова И.Н. Молодежь: отношение к смерти. *Социологические исследования.* 2001; № 4: 134–136.

11. Широкалова Г.С., Шиманская О.К., Аникина А.В. Существуют ли гендерные особенности религиозности студенческой молодежи? *Социологические исследования.* 2016; № 6 (386): 77–83.
12. Анурин В.Ф. Религия как фактор социальной интеграции. *Социологические исследования.* 2013; № 1 (333): 135–147.
13. Митько А.Е. (игумен Серапион). *Православная миссиология в системе теологического знания.* Диссертация … доктора теологии. Москва, 2019.
14. Марион Ж.-Л. Метафизика и феноменология – на смену теологии. *Логос.* 2011; № 3 (82): 124–143.

References

1. Gudkov L.D., Dubin B.V., Zorkaya N.A. *Molodezh' Rossii.* Moskva: Moskovskaya shkola politicheskih issledovanij, 2011.
2. Kasavin I.T. Prostranstvo i vremya: v poiskah «estestvennoj ontologii znaniya». *Obschestvennye nauki i sovremennost'.* 2000; № 1: 90-100.
3. Kerimov T.H. *Social'naya geterologiya.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2012.
4. Krasavina E.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k opredeleniyu suschnosti i osnovnyh social'nyh harakteristik molodezhi. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie.* Rostov-na-Donu: NPO PI YuFU. 2013; № 2 (28): 125-130.
5. Krasavina E.V. Professional'naya adaptaciya rossijskoj molodezhi v usloviyah rynochnoj `ekonomiki. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. Rostov-na-Donu: NPO PI YuFU. 2011; № 5 (20): 75-79.
6. Krasavina E.V. Neformal'nye molodezhnye gruppy kak formal'nyj sposob resheniya molodezhnyh problem. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. Rostov-na-Donu: NPO PI YuFU. 2012; № 4 (24): 127-136.
7. Krasavina E.V. Socializaciya molodezhi: problemy i perspektivy. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. Rostov-na-Donu: NPO PI YuFU. 2012; № 1 (21): 124-130.
8. Krasavina E.V. *Molodezh' v sociokul'turnom prostranstve sovremennoj Rossii: imitacionnyj mehanizm adaptacii.* Dissertaciya … doktora sociologicheskih nauk. Majkop, 2013.
9. Boyak T.N. `Etnonacional'nye cennosti i socializaciya russkoj sel'skoj molodezhi poli`etnicheskogo regiona. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2012; № 6: 133-136.
10. Larikova I.N. Molodezh': otnoshenie k smerti. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2001; № 4: 134-136.
11. Shirokalova G.S., Shimanskaya O.K., Anikina A.V. Suschestvuyut li gendernye osobennosti religioznosti studencheskoj molodezhi? *Sociologicheskie issledovaniya.* 2016; № 6 (386): 77-83.
12. Anurin V.F. Religiya kak faktor social'noj integracii. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2013; № 1 (333): 135-147.
13. Mit'ko A.E. (igumen Serapion). *Pravoslavnaya missiologiya v sisteme teologicheskogo znaniya.* Dissertaciya … doktora teologii. Moskva, 2019.
14. Marion Zh.-L. Metafizika i fenomenologiya – na smenu teologii. *Logos.* 2011; № 3 (82): 124-143.

Статья поступила в редакцию 22.08.22

УДК 37.013 +37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-25-29

***Dobrya M.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Malchevskaya M.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

THE RESEARCH OF VALUE RELATIONS ABOUT THE FAMILY AS AN INDICATOR OF SOCIAL WELL-BEING OF CHILDREN IN GERMAN DIASPORA IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA. The article contains description of concepts of "value relations," "value relations to the family" in the sociological, psychological and pedagogical aspect. The purpose of the article is to present an analysis of value relations to the family among children of German ethnic diaspora living in the Republic of Khakassia. The article analyzes the questionnaire conducted by the authors of two groups of children of primary school age – children from Russian and German families, as well as the results of a projective technique – a drawing test. The analysis of the results obtained helps to identify the main value areas that affect the child's social well-being: children's attitude to punishment, household chores, interpersonal relationships in the family, and the emotional climate in the family. Preliminary conclusions show that emotional well-being of children of primary school age is good enough in both ethnic groups. In families belonging to the German diaspora, the nature of relationships differs slightly from Russian families, and the emotional well-being of children in them is less anxiety, which is associated with a greater commitment of these families to traditional family values.

Key words: **value, value relations, value relations to the family, social well-being.**

The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00661

***М.Я. Добря,** канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***М.Л. Мальчевская**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕМЬЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ДЕТЕЙ НЕМЕЦКОЙ ДИАСПОРЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

Данная статья содержит характеристику понятий «ценностные отношения», «ценностные отношения к семье» в социологическом, психолого-педагогическом аспекте. Цель статьи – представить анализ ценностных отношений к семье детей этнической диаспоры немцев, проживающих в Республике Хакасия. В статье проводится анализ проведенного авторами анкетирования двух групп детей младшего школьного возраста – детей из русской и немецкой семей, а также результаты проективной методики – рисуночного теста. Анализ полученных результатов помогает обозначить основные ценностные сферы, влияющие на социальное самочувствие ребенка: отношение детей к наказаниям, выполнение домашних обязанностей, межличностные отношения в семье, эмоциональный климат в семье. Предварительные выводы позволяют говорить о достаточно благополучном эмоциональном самочувствии детей младшего школьного возраста в обеих этнических группах. В семьях, принадлежащих немецкой диаспоре, характер взаимоотношений отличается от русских семей незначительно, а эмоциональное самочувствие детей в них менее тревожное, что, по нашему мнению, связано с большей приверженностью этих семей к традиционным семейным ценностям.

Ключевые слова: **ценность, ценностные отношения, ценностные отношения к семье, социальное самочувствие.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00661

Актуальность данного исследования определяется быстрой трансформацией на данном историческом этапе всех этнопедагогических систем воспитания, сильным влиянием негативных факторов на процессы изменения традиционной этнической семьи в условиях поликультурного пространства.

В условиях реальных изменений резко возрастает потребность в педагогических исследованиях социального благополучия ребенка и семьи, в которой он воспитывается, исследование как внешних, так и внутренних факторов, влияющих на трансформацию семейного уклада и его проявление в представлениях детей о социальной успешности, складывающихся ценностных отношений к семье и, в конечном итоге, на социальное самочувствие как признак социального благополучия ребенка.

Наше исследовательское внимание сосредоточено на специфике ценностных отношений к семье у детей различных этнических групп, проживающих на территории Республики Хакасия, и их отражении на социальном самочувствии ребенка. Предметом исследования в рамках данной статьи выбран эмоционально-оценочный компонент ценностного отношения ребенка к семье как показатель социального самочувствия у детей немецкой национальности, проживающих в Республике Хакасия.

Цель исследования – изучение ценностного отношения к семье как индикатора социального самочувствия младших школьников русской и немецкой национальности

Задачи исследования заключаются в 1) характеристике понятий «социальное самочувствие», «ценностные отношения», «ценностные отношения к семье» в социологическом, психолого-педагогическом аспектах; 2) обосновании взаимосвязи социального самочувствия ребенка младшего школьного возраста с его ценностным отношением к семье; 3) изучении уровня сформированности ценностного отношения к семье младших школьников из русской и немецкой семей; 4) интерпретации полученных результатов в соотношении с показателями социального самочувствия детей из семей различных национально-культурных диаспор.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предметом исследования выбрано ценностное отношение к семье младшего школьника из различных этнических семей южно-сибирского региона и обоснована взаимосвязь социального самочувствия детей с ценностным отношением к семье и характером системы воспитания в семьях национально-культурных диаспор.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении влияния ценностного отношения к семье на социальное самочувствие младших школьников из различных этнических семей.

Практическая значимость исследования рассматривается в использовании педагогами и родителями материалов исследования для оптимизации семейного воспитания с учетом этнокультурной специфики в общероссийском пространстве.

Социальное самочувствие как многомерный феномен в последние десятилетия активно изучается как в поле гуманитарных наук (философии, социологии, культурологии, психологии, педагогике), так и в интегрированном научном пространстве, раскрывающем синергичность данного явления, подчеркивая и высвечивая его специфические признаки, взаимодействие и взаимовлияние составляющих его компонентов.

Интерес к феномену социального самочувствия связан с тем, что именно он через проявление человеческих эмоций наиболее точно отражает состояние общества в целом. Сам термин «социальное самочувствие» в научном поле утвердился сравнительно недавно, в первой половине XX века, и соотносился с понятием «настроение». Сегодня именно работы, которые рассматривали настроение (В.М. Бехтерев, В.О. Ключевский, Г.В. Плеханов, П.А. Сорокин и т. д.), легли в основу методологии для изучения феномена социального самочувствия. В советской науке изучение вопросов, связанных с социальным самочувствием, активно представлено в работах Е.А. Ануфриева, И.С. Кона, И.Т. Левыкина, Б.Д. Парыгина, Н.В. Харченко, В.А. Ядова и многих других.

Определение «социальное самочувствие» может рассматриваться широко, по существу представляя собой тождественное понятие социальному благополучию, либо фокус исследователей может концентрироваться на одном из его компонентов, например, отражая эмоционально-ценностное сознание человека или общества. В качестве составляющих социального самочувствия, которые являются его показателями, могут выступать финансовая, профессиональная сфера, семейные ценности, межэтнические и межличностные отношения. Важно отметить, что социальное самочувствие зависит, прежде всего, от социального окружения и отражается через отношение человека к этому окружению.

Как индикаторы социального самочувствия могут рассматриваться различные группы признаков, объединенных по общему основанию. В качестве таких основ выступают следующие параметры:

– физические, которые измеряются привычками к здоровому образу жизни, общей физической активностью, оценкой состояния здоровья;

– материальные, в сферу которых включаются такие составляющие, как доход семьи и соотношение возможностей и материальных потребностей человека, семьи;

– психологические, которые предполагают достижение человеком профессиональных целей, планов на будущее, осознание и удовлетворение своим местом в жизни;

– социальные, в сферу которых попадают чувство безопасности, качество социальных отношений, эмоционально-оценочное восприятие событий, социальных контактов, семейных отношений и ценностных установок.

Основную роль в социализации ребенка играет семья. Первые социальные контакты и правила, их регулирующие, возникают в семье, и от того, какие семейные ценности и традиции, какая модель воспитания выбрана семьёй, зависит умение ребенка вступать во взаимодействие с социальным окружением, его социальное самоопределение и социальное самочувствие. Если же мы говорим о младшем школьном возрасте, то основным показателем социального самочувствия у ребенка будет именно семья, которая обеспечивает все другие факторы, в том числе и социальное благополучие.

В.А. Беляев, Л.Ш. Газизова, Р.В. Карамельский, изучая взаимодействие семейных ценностей и социального самочувствия, указывают в качестве его компонентов, кроме экономической и материальной сфер, межличностных отношений, аксиологическую составляющую. «В этом плане семейные ценности двояким образом задействованы в системе социального самочувствия людей: и как внешний, данный обществом фактор его формирования, и как строящийся самими людьми ежедневно компонент его структуры. По мере взросления, социализации человека семья как фактор самочувствия (прежде всего у детей и юношества) превращается в созидаемую самим человеком (взрослым, рефлексирующим социальным субъектом) ценность и институт» [1, с. 289].

Говоря о социальном самочувствии, мы исходим из понимания данного феномена как единства материальной и духовной сфер. При этом именно духовная сфера, по нашему мнению, является определяющей в поведении человека. Духовная сфера предполагает определенные ценностно-смысловые установки, закладывающиеся у ребенка в детском возрасте, и этот процесс неразрывно связан с ролью семьи. Так, красной нитью, начиная с работ Аристотеля, Конфуция, Геродота, Платона, проходит мысль о ценности семьи и ее роли в формировании духовного мира ребенка. Позднее об этом говорили такие просветители прошлого, как Г. Гегель, К.Н. Вентцель, И.А. Ильин, П.С. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К. Маркс, Л.Г. Морган, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, Ж.-Ж. Руссо, Е. Словинецкий, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. В советской педагогике роль семьи в духовно-нравственном воспитании подробно раскрывается в трудах П.П. Блонского, Э.К. Васильевой, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Н.Н. Обозова, В.А. Сухомлинского. Современные взгляды на эту проблематику изложены в психолого-педагогических работах А.И. Кочетова, Т.А. Флоренской, Ю.В. Андреевой, В.Н. Архангельского, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, А.Г. Волкова, Л.С. Выготского, В.А. Головиной, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, С.В. Ковалева, Л.В. Занкова, В.И. Медкова, Л.И. Савинова, Г.А. Цукерман, Е.И. Холостовой, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Юркевич и ряда других. Причем анализ этих работ показывает, что именно семья – основной институт социального становления ребенка. Именно в семье ребенком усваиваются и нормы поведения, основанные на ценностных установках и выражающиеся ценностным отношением к окружающему миру, и характер взаимоотношений, от семьи зависит и эмоциональное самочувствие ребенка, являющегося одной их характеристик социального благополучия, так как именно оно отражает социальную комфортность и социальную безопасность. В основе же эмоционального самочувствия ребенка, которое является проявлением социального самочувствия, лежат ценностные установки, отражающие в первую очередь его отношение к семье. Таким образом, мы можем сделать вывод, что одним из маркеров социального благополучия и социального самочувствия ребенка является его ценностное отношение к семье.

Для нашего исследования важно рассмотреть сущность категории «ценностное отношение к семье», которое в качестве структурных своих элементов включает такие понятия, как «ценностное отношение» и «ценностное отношение к семье». Вопрос отношений это, прежде всего, философская проблема, характеризующаяся через взаимосвязь явлений окружающей действительности. При этом отношение считается одним из необходимых моментов в этой взаимосвязи. Психологический подход трактует отношение через связь самого субъекта с объективным миром. Причем эта связь характеризуется как сознательная и избирательная, основанная на опыте, выражающаяся через действия субъекта и его переживания. Основоположником теории отношений считается В.Н. Мясищев, обосновавший процесс формирования личности человека через призму формирования его отношений.

Категорию «отношение» через «взаимосвязь личностных и общественных значений» [2, с. 264] раскрывает в педагогике В.А. Сластенин, связывая ее с внутренней позицией личности и обосновывая понятие «ценностное отношение». По мнению автора, для того чтобы отношение стало ценностным, каждый субъект должен определить значение определенного объекта для самого себя, исходя из собственных понятий значимости и ее ценности. При этом ценность, в свою очередь, рассматривается в науке с позиции представлений человека и/или общества и в то же время связывается с общественными требованиями и нормами, которые регулируют поведение человека в социальных взаимоотношениях. Именно это позволяет говорить, что категория ценностного отношения лежит в основе процесса воспитания внутренней культуры ребенка (С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, П.И. Пидкасистый) и выражается «в личностных установках, свойствах и качествах, определяющих его отношение к обществу, природе, другим людям, к самому себе» [3, с. 24].

Сегодня категория «ценностное отношение» лежит в основе многих педагогических концепций, к числу которых можно отнести концепции Н.Ф. Головановой, В.А. Караковского, И.А. Колесниковой, М.И. Рожкова, Н.Е. Щурковой т. п. Большинство этих концепций основано на формировании у подрастающего поколения отношения к определенной системе ценностей, которые, по словам С.Я. Ермолич, являются «стержневой, базисной характеристикой личности, социальным свойством личности» [4, с. 23]. Одной из таких ценностей в структуре современного воспитания лежит категория «ценностное отношение к семье».

Анализ научной литературы по проблеме ценностного отношения к семье (Ю.П. Азаров, С.П. Акутина, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Байбородова, Е.А. Ермолич, Б.Т. Лихачев, О.Н. Гноева, Е.И. Зритнева, И.Б. Левицкая, А.В. Мудрик, В.В. Николина, О.С. Пермовская, Л.П. Разбегаева, С.Л. Соловейчик А.С. Спиваковская, Н.Н. Уварова, Е.К. Узденова, Л.Н. Урбанович) на сегодняшний день показывает, что само понятие «ценностное отношение к семье» трактуется с разных позиций. В ряде работ оно рассматривается через призму осознания и принятия ценностей семьи и умения соотносить их со своей жизнью. В других работах это понятие интерпретируется как явление, проявляющееся в деятельности и соотносящееся с внутренней позицией человека по отношению к своей семье. Также данное понятие определяется как система представлений, которые устойчивы и

социально значимы. Именно эти представления играют главную роль в выборе мировоззренческих и нравственных установок человека. При этом во всех этих трактовках есть ссылка на определенный набор, который и определяет категорию семейных ценностей.

Анализируя перечень ценностей, которые включаются в семейные, стоит выделить тот факт, что все эти ценности одновременно можно включить в систему как общечеловеческих ценностей, так и в структуру духовно-нравственных. При этом стоит отметить, что, несмотря на то, что семейные ценности по содержанию соотносятся с общечеловеческими, у каждой личности они индивидуальны и складываются по-разному. Тем не менее, как утверждают С.П. Акутина и О.С. Пермовская в своих исследованиях, система ценностей любой семьи всегда отражает взаимосвязь таких понятий, как «духовная культура общества» и «духовный мир личности» [5]. Если говорить о перечне семейных ценностей, то к основному их набору относятся те, которые отражают такие человеческие отношения, как проявление любви в семье и взаимной заботы о своих близких, их здоровье, оказание поддержки членам своей семьи, отношение человека к продолжению своего рода, забота о здоровье членов семьи и собственном, отношение к совместному семейному общению и времяпрепровождению, отношение к семейным обязанностям и ведению общего быта, желание создать материальный комфорт для всех членов семьи.

Исходя из цели нашей работы, в качестве основного понятия исследования было выбрано понятие, предложенное П.Е. Кильдюшовой, Р.А. Валеевой и характеризующее ценностное отношение к семье «в виде интегрального свойства личности, включающего в себя единство таких аспектов, как понимание, эмоции, мотивы, убеждения и деятельность» [6]. В структуре ценностного отношения к семье у младших школьников проявляют себя такие компоненты, как знание и следование семейным традициям; бережное отношение к семейным отношениям; совместная деятельность членов семьи на основе сохранения общих семейных установок.

В качестве методологических основ нашего исследования были выбраны такие подходы, как аксиологический, фамилистический, личностный и компетентностный, которые и позволили выделить сущность ценностного отношения ребенка к семье и набор ценностей, определяющий социально-педагогические установки личности и характеризующий эмоционально-положительное отношение ребенка к собственной семье, которое является одной из характеристик социального благополучия ребенка.

В качестве теоретической основы в нашей работе выступили концептуальные положения теории отношений Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, В.Н. Мясищева, М.И. Рожкова, Н.Е. Щурковой и др.; теоретические положения, определяющие подход к формированию ценностного отношения к семье, Ю.П. Азарова, С.П. Акутиной, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Байбородовой, Б.Т. Лихачева, О.С. Пермовской, С.Л. Соловейчик; взгляды на роль семьи в процессе формирования социального благополучия ребенка А.В. Мудрика, Н.Н. Обозова, Б.П. Парыгина, В.В. Столина, А.Г. Харчева.

В соответствии с целью нашего исследования мы выделили компоненты ценностного отношения ребенка к семье, которые включают когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. В рамках данной статьи мы приведем результаты исследования эмоционально-оценочного компонента, который не только отражает эмоциональное состояние ребенка, но как раз и связан с категорией отношения. В зависимости от семейных взаимоотношений у ребенка вырабатывается собственное отношение не только к родителям и другим членам семьи, но и формируется в целом отношение к семейным ценностям. Проявляется это отношение через эмоциональное состояние ребенка, на основе которого складывается его поведение в социуме и которое проявляется через эмоциональное самочувствие ребенка в поведении. Таким образом, можно сделать вывод, что отношение ребенка к семье – это один из показателей его социального благополучия.

В качестве диагностического инструментария был выбран комплекс методов, способных обеспечить достоверность и научную обоснованность результатов: общетеоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы, связанной с проблемой исследования; констатирующий этап педагогического эксперимента, в ходе которого были использованы анкетирование детей и родителей, беседы, ранжирование, проективное рисуночное тестирование, качественный и количественный анализ эмпирических данных.

Для проведения эмпирического исследования была набрана группа испытуемых, в которую вошли 45 учащихся младшего школьного возраста (10–11 лет) русской и немецкой национальностей, проживающих в г. Абакане Республики Хакасия. По национальному признаку были созданы две группы: первая состояла из 20 детей из немецких семей, а вторая из 25 человек из семей русской национальности. Для удобства отражения результатов первая группа была названа контрольной, вторая – экспериментальной.

В качестве диагностического инструментария, на основании которого можно выявить отношение ребенка к своей семье и которое показывает наличие или отсутствие в семье эмоционального благополучия, была выбрана анкета «Я и моя семья» Р.В. Овчаровой. Выбор этой анкеты связан с тем, что ее вопросы сформулированы таким образом, что анализ ответов на них позволяет наиболее объективно оценить, как уровень доверия ребенка к родителям, так и характер взаимоотношений в его семье. Помимо этого, вопросы данной анкеты позволяют оценить отчасти и уровень сформированности определенных духовно-нравственных установок ребенка (уважение к старшим, необходимость заботы о младших, готовность прийти на помощь и т. п.), и его ценностные ориентации.

С целью объективной оценки выявленных результатов анкетирования детей и поиска причин эмоционально-оценочных ответов ребенка на вопросы о семье были собраны данные на основе наблюдения педагога за поведенческими реакциями детей при общении со сверстниками.

Наглядно результаты анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты выявления уровня сформированности ценностного отношения к семье по анкете «Я и моя семья» Р.В. Овчаровой

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная	42%	53%	5%
Экспериментальная	43%	49%	8%

Анализируя ответы на вопросы анкеты, было установлено, что как в экспериментальной, так и в контрольной группе уровень социального самочувствия в семьях преимущественно средний. Причем у детей немецкой национальности он является преобладающим, а вот у опрашиваемых детей русской национальности – преобладание среднего уровня незначительно, при этом, по сравнению с контрольной группой, достаточно высок низкий уровень. В целом мы можем сделать вывод, что большинство испытуемых часто испытывают негативные эмоции в семье, что является причиной проявления негативного поведения в межличностных отношениях со сверстниками, которое было выявлено по результатам наблюдения и в процессе беседы с классными руководителями в обеих группах.

Показательным в нашем исследовании является тот факт, что большинство детей, отвечая на вопрос о том, как ребенок оценивает свое отношение к своей семье, выбирали ответ *«не очень»*. Сразу стоит отметить, что практически все ученики, выбравшие этот ответ, при ответе на другой вопрос, связанный с наказаниями в семье, также дали утвердительный ответ. Таких детей в общей сложности было около 60%. Однако в личных беседах с детьми большая часть из этого количества отметили, что эти наказания не связаны с физическим насилием. Тем не менее около 20% учеников в экспериментальной группе и значительно меньшее количество (10%) в контрольной сказали, что к ним применяют наказания, связанные с физическим насилием (*«правда редко», «если очень сильно накосячу»)*. Конечно, физическое насилие по отношению к ребенку в семье не может не отражаться на его эмоциональном самочувствии. Ценность семьи в этом случае у ребенка снижается, что, в свою очередь, негативно влияет на эмоциональное состояние и поведение, а значит – сказывается на социальном благополучии. Кроме того, физическое насилие окажет негативное влияние на социальное благополучие таких детей в будущем.

К такому же выводу мы пришли, анализируя ответы детей об их отношении к просьбам и поручениям родителей, а также к домашним обязанностям. К сожалению, большая часть опрашиваемых как в контрольной (45%), так и в экспериментальной (44%) группе сказали, что часто домашние обязанности их тяготят, так как отнимают у них свободное время, которое они могут *«провести с друзьями или поиграть в компьютерные игры»*. Тем не менее, судя по ответам детей, просьбы и поручения родителей они выполняют практически всегда, хотя это может быть связано и со страхом наказания за их невыполнение. Все это свидетельствует о том, что у достаточно большого количества детей (более 40% в обеих группах), принявших участие в исследовании, недостаточно сформированы духовно-нравственные установки, связанные с ценностным отношением к семье. Также ответы на эти вопросы являются показателями того, что детско-родительские отношения в этих семьях нельзя считать доверительными.

Однако сразу стоит отметить, что такой результат может быть связан не только с отношениями ребенка в семье, но и с особенностями возраста испытуемых, т. к. возраст 10–11 лет – это начало переходного периода. В это время у младших подростков происходит смена ценностных ориентаций, которые не всегда совпадают с ценностями семьи. Однако независимо от причин, вызвавших такие ответы, приходится сделать вывод, что у таких детей уровень сформированности ценностных ориентаций на семью низкий. Вызвано это может быть недостаточным проявлением в семьях между ее членами эмоционального понимания и эмоциональной близости. Следует отметить, что этот показатель у детей русской национальности все же несколько выше, чем у детей из немецких семей. Можно предположить, что данные результаты связаны с особенностями национального характера, который отличается у немцев большей сдержанностью и меньшей эмоциональностью, а также особенностями проявления такой национальной черты характера, как стремление к порядку.

Анализ ответов на данный вопрос может свидетельствовать и о том, что преобладающей у опрашиваемых является ориентация на личные интересы и деятельность, которая связана с получением удовольствий. Причем этот показатель отмечен в обеих группах, но таких детей было выявлено гораздо больше среди русских (практически 65% против 45% детей немецкой национальности). Полученный результат можно интерпретировать в контексте следования национальным семейным традициям. В научных исследованиях отмечается вос-

питание в детях немецких семей стремления к порядку, выполнению в первую очередь трудовых поручений и систематического контроля за этим со стороны взрослых. Помимо этого, большинство немецких семей, несмотря на то, что они родились и живут в России, больше внимания уделяют поддержанию своих национальных традиций и ценностных установок, которые неразрывно связаны с семейными ценностями. Этому способствуют и различные национальные объединения, которые есть и на территории нашей республики. К сожалению, у русских детей недостаточно сформировано ценностное отношение к своим народным традициям, что также было обнаружено нами в ходе изучения когнитивного показателя ценностного отношения к семье.

Еще одним маркером эмоционального самочувствия ребенка можно считать и тот факт, что, говоря о своей будущей семье, большинство испытуемых отмечали желание иметь семью, которая будет похожа на семью их бабушек и дедушек. Ориентир ребенка на семейные отношения, которые он наблюдает в семье старшего поколения, и их восприятие как образец поведения в своей будущей семье могут косвенно свидетельствовать о том, что у старшего поколения семейные отношения носят более эмоционально теплый, дружеский характер, чем в родительских.

Таким образом, анализ исследования по диагностике «Я и моя семья» Р.В. Овчаровой показал, что в семьях опрашиваемых атмосфера детско-родительских отношений складывается недостаточно благополучная. Причем это относится в большей степени к семьям русской национальности, хотя и в немецких семьях этот показатель достаточно высок. Все это не может не сказываться на эмоциональном состоянии детей, так как ответы детей на вопросы анкеты опосредованно вскрывают недостаток общения взрослых членов семьи с ребенком в большинстве семей (*«не нравится ухаживать за сестрой, мне надо уроки учить»; «мама читает сказки сестре, а мне говорит учить уроки»*), уровень взаимопонимания между детьми и их родителями также невысок (*«не люблю играть с братом, он берет мои вещи, ломает, а его не наказывают»*), а преобладающим стилем воспитания в большинстве семей обеих групп является авторитарный (*«слушаюсь родителей всегда, а то накажут»; «слушаюсь, потому что мама будет кричать»*). Такие факты могут говорить о сниженном эмоциональном фоне ребенка, недостаточности уровня значимости ценностных отношений к семье, что отражается на социальном самочувствии детей.

С целью верификации полученных нами при анкетировании данных была использована проективная методика – тест В.К. Лосева, Д. Дилео «Кинетический рисунок семьи». Использование данного теста вызвано и тем, что при выполнении рисунка семьи ребенок проявляет себя более раскованно, а это позволяет объективнее оценить его эмоциональное состояние, связанное с семьей.

На основе рекомендаций к анализу рисунков детей, предложенных в тесте, нами учитывалось как наличие в рисунке всех членов семьи и их размер, месторасположение относительно друг друга, так и детальность прорисовки фигур, характер линий рисунка, использование пространства листа. Показательными являются и сюжет, который выбран ребенком для представления своей семьи, а также цветовая палитра.

Анализ по данным критериям показал, что у 24% детей из экспериментальной группы и 25% контрольной семейная обстановка характеризуется как благоприятная. На основе этого можно сказать, что в этих семьях дети чувствуют себя уверенными и защищенными, что, в свою очередь, говорит о хорошем эмоциональном состоянии ребенка.

У 16% обучающихся экспериментальной группы и 20% контрольной семейные отношения можно охарактеризовать как тревожные. Это может проявляться стремлением ребенка к отгораживанию от окружающих, желанию спрятаться и малым количеством контактов со сверстниками. Этот вывод был подтвержден и наблюдениями за поведением детей в неформальной обстановке.

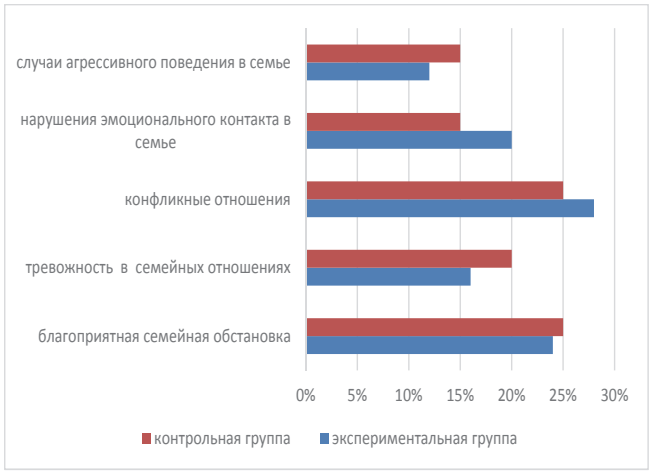


Рис. 1. Результаты теста «Кинетический рисунок семьи» в модификации В.К. Лосева, Д. Дилео

В 28% семей экспериментальной группы и 25% контрольной при оценке рисунков детей были выявлены конфликтные отношения. Данные, полученные в ходе анализа рисунков, нашли подтверждение при оценке поведения таких детей со сверстниками. По наблюдениям учителя, дети данной группы демонстрируют неровные отношения с одноклассниками (от дружеских до вспыльчивых, негативных реакций).

У части опрашиваемых были выявлены нарушения в установлении эмоциональных контактов среди членов семьи. Таких семей было обнаружено 20% в экспериментальной группе и 15% в контрольной. При наблюдении за поведением ребят из этих семей отмечалось неумение как проявлять адекватные эмоции, так и учитывать эмоции других.

В ходе нашей работы на основании анализа рисунков детей, оценки сюжета, цветовой палитры (изображение угрожающей позы, использование темно-коричневого и черного цвета при изображении фигуры родителя или самого ребенка) были выявлены семьи, где преобладающим является агрессивное поведение. Таких семей в экспериментальной группе выявлено 12%, в контрольной – 15%. Данные диагностики говорят о нарушении эмоционального состояния ребенка и его неблагополучии в социальном плане.

Для наглядного представления результатов, полученных при анализе рисунков детей, нами предложен ниже рис. 1.

Таким образом, полученные данные говорят, что атмосфера в более половины семьей испытуемых не способствует полноценному воспитанию детей. Проблемы в межличностных и внутриличностных отношениях между членами семье сказываются, прежде всего, на эмоциональном состоянии детей и ведут к различным деформациям ценностного отношения к семье. Негативные эмоции, полученные в семье, приводят к проблемам в поведении детей и нарушения у них позитивного общения с окружающими.

В рамках данной работы было проведено и исследование, связанное с изучением родительского отношения в семьях испытуемых, что связано с нашим убеждением о том, что именно семья играет главную роль в формировании социального благополучия ребенка и, как показывают полученные результаты, от характера семейных взаимоотношений зависит и отношение детей к семье, и эмоциональное самочувствие ребенка. В качестве инструмента для выявления характера родительского отношения был взят тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина.

На основе шкалы, представленной в тесте, были выделены результаты, отраженные на рис. 2.

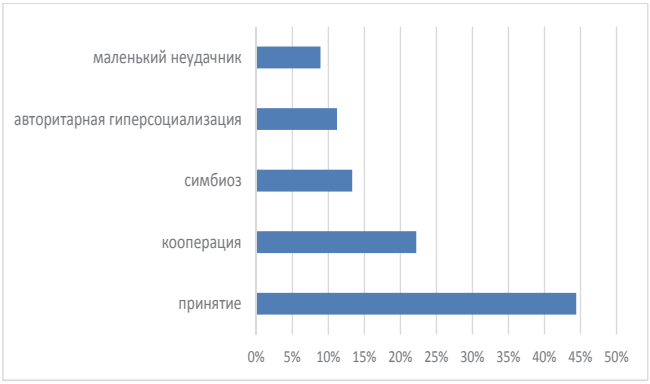


Рис. 2. Результаты ответов родителей на вопросы тест-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина

Данные, отраженные на рис., показывают: в чуть более 44,4% (20 семьях), принявших участие в опросе, выявлено соответствие критерию преобладающих отношений в семье как «принятие – отвержение». Модель «принятие» характерна для большинства немецких семей в данной группе, «отвержение» зафиксировано в русских семьях. Это говорит о том, что в этих семьях эмоциональное отношение к ребенку можно охарактеризовать как холодное. Чаще всего в таких семьях родители не проявляют должного доверия к детям, что связано с недостижением ожиданий, которые они возлагали на них. Такое отношение не может не сказаться на уверенности ребенка в своих силах, что является одним из важнейших показателей социального благополучия.

Только 22,2% (10 семей), по данным нашего исследования, поддерживают своего ребенка во всех его начинаниях, стремясь ему помочь. При неудачах ребенка не критикуют, а стараются поддержать. Такие отношения по шкале теста соотносятся с критерием кооперации и характеризуются тем, что в таких семьях эмоциональное самочувствие ребенка в большинстве ситуациях положительное. Количественный анализ данной группы выявил одинаковое соотношение русских и немецкий семей.

У более 13,3% опрашиваемых родителей (4 русских и 2 немецких семьи) было обнаружено стремление, которое соотносится с удовлетворением потребностей ребенка, связанных с разумными желаниями. В этих семьях есть стремление к единению с детьми и отсутствие выстраивания психологической дистанции при общении. Такое поведение родителей соотносится с критерием «Симбиоз».

Дети из таких семей обычно дружелюбны, открыты, способны к работе в команде, что также является необходимыми характеристиками проявления социального благополучия.

Критерию по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» соответствует 11,2% семей опрошенных. В таких семьях преобладает стремление родителей во всем и всегда оправдать и защитить своего ребенка. Такая позиция приводит к отсутствию у ребенка желания стать самостоятельным, при этом у самих родителей присутствует постоянная тревога за ребенка, проявляющаяся в постоянном навязчивом контроле. Такое поведение родителей – это проявление авторитаризма, так как при неподчинении ребенка правилам семьи дети обычно наказываются. Кроме того, достижения ребенка не оцениваются по заслугам, а воспринимаются как должные. Не учитываются и собственные интересы ребенка. Большинство таких семей выявлено среди членов немецкой диаспоры. Такое поведение взрослых лишает ребенка стремления к самостоятельности, приводит к повышению уровня тревожности, связанное с боязнью не соответствовать ожиданиям родителей. Все это негативно отражается как на эмоциональном состоянии ребенка, так и на его социальном благополучии.

В 8,9% семей выявлено соответствие критерию по шкале теста уровню «Маленький неудачник». В этих семьях вообще отсутствует вера в силы ребенка. Он воспринимается как малыш, которые не способен к принятию самостоятельных решений, а все его действия, совершающиеся без помощи взрослых, обречены на неудачу.

Результаты выявленных моделей отношений родителей и ребенка показывают преобладание позиции принятия и кооперации в семьях немецкой диаспоры, родители младших школьников из русских семей показывают модели принятия и симбиоза.

Таким образом, на основе проведенного нами исследования можно сформулировать следующие выводы:

– социальное самочувствие проявляется через эмоционально-оценочное отношение человека к социальному окружению;

– ценностное отношение ребенка к семье рассматривается с позиции аксиологического подхода как один из важнейших индикаторов социального самочувствия детей;

– эмпирические данные позволяют выявить качество семейных отношений между родителями и детьми и определить особенности их проявления в различных этнических семьях. Результаты нашего исследования показали, что как в русской, так и немецкой семье дети младшего школьного возраста демонстрируют устойчиво-позитивное отношение к родителям. Важное место занимает у ребенка возможность свободно проводить время; выполнение трудовых поручений у детей из русских семей вызывает чаще их избегание, откладывание на более поздний срок, тогда как дети из немецких семей относятся к данным поручениям более ответственно;

– у детей обеих групп в качестве образцовой модели семьи выступает семья старшего поколения, где дети подмечают более открытые и теплые отношения между членами семьи. При этом в семьях, принадлежащих немецкой диаспоре, характер взаимоотношений отличается от русских семей незначительно, а эмоциональное самочувствие детей в них менее тревожное, что, по нашему мнению, связано с большей приверженностью этих семей к традиционным семейным ценностям;

– уровни ценностного отношения к семье младших школьников русской и немецкой групп коррелируют с такими показателями социального самочувствия, как качество и удовлетворенность ребенка общением с родителями, со сверстниками; проявление чувства заботы, любви, уважения к членам семьи; принятие семейных обязанностей; эмоционально-позитивное /негативное отношение к родителям и членам семьи; принятие, кооперация, симбиоз или отторжение ребенка родителями.

Материалы исследования и полученные эмпирические данные представляют собой основу для дальнейшего комплексного анализа соотношения индикаторов социального благополучия детей с характером системы воспитания в семьях различных национально-культурных диаспор.

Библиографический список

1. Беляев В.А., Газизова Л.Ш., Карамельский Р.В. Воздействие семьи и семейных ценностей на социальное самочувствие студентов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2012; № 1: 289–296. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-semi-i-semeynyh-tsennostey-na-sotsialnoe-samochuvstvie-studentov
2. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию:* учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
3. Титаренко А.И. *Структуры нравственного сознания*. Москва, 1974.
4. Ермолич С.Я. Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков. *Пазашкольнае выхаванне*. 2007; № 9: 23–27.
5. Пермовская О.С. Методологические основы формирования у младших школьников отношения к семейным ценностям. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 2-2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22117
6. Кильдюшова П.Е., Валеева Р.А. К вопросу о формировании у младших школьников ценностного отношения к семье. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17321

References

1. Belyaev V.A., Gazizova L.Sh., Karamel'skij R.V. Vozdejstvie sem'i i semejnyh cennostej na social'noe samochuvstvie studentov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2012; № 1: 289-296. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-semi-i-semeynyh-tsennostey-na-sotsialnoe-samochuvstvie-studentov
2. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Titarenko A.I. *Struktury nravstvennogo soznaniya*. Moskva, 1974.
4. Ermolich S.Ya. Metodologicheskie predposylki formirovaniya cennostnyh orientacij u podrostkov. *Pazashkol'nae vyhavanne*. 2007; № 9: 23-27.
5. Permovskaya O.S. Metodologicheskie osnovy formirovaniya u mladshih shkol'nikov otnosheniya k semejnym cennostyam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 2-2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22117
6. Kil'dyushova P.E., Valeeva R.A. K voprosu o formirovanii u mladshih shkol'nikov cennostnogo otnosheniya k sem'e. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17321

Статья поступила в редакцию 29.10.22

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-29-32

***Karataeva N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),*
E-mail: natalya_karataeva73@mail.ru

EARLY CAREER GUIDANCE OF PRESCHOOLERS: ON THE EXAMPLE OF THE PARTIAL EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION "WE LIVE IN THE TRANS-URALS" (AUTHORS: N.A. KARATAEVA, O.V. KREZHEVSKIKH). The article studies a problem of early career guidance of preschool children, which is understood by the author as the creation of psychological and pedagogical conditions for future professional self-determination and development of the child's personality, the disclosure and realization of his potential. The author substantiates the necessity and timeliness of addressing this problem, considers the content and methods of early career guidance on the example of the partial educational program of preschool education "We live in the Trans-Urals" (by N.A. Karataeva and O.V. Krezhevskikh). According to the author, early career guidance in a preschool educational institution involves the formation of preschool-age children's ideas about the world of professions and the acquisition of game experience by preschoolers, which allows them to immerse themselves in the world of professions during a role-playing game, understand the meaning and significance of professional work and later become a subject of professional self-determination at an older age. The examples given in the article allow clearly demonstrating the psychological and pedagogical conditions of early career guidance in a preschool educational institution. Of particular interest is the content and organizational blocks of the section "World of professions" of the partial educational program "We live in the Trans-Urals." The article is published with the support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the execution of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation to perform applied research work on the topic "Designing an educational environment for early career guidance of preschool children."

Key words: **preschool education, early career guidance, formation of ideas about the world of professions, professional self-determination, partial educational program of preschool education.**

***Н.А. Каратаева**, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск,*
E-mail: natalya_karataeva73@mail.ru

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МЫ ЖИВЕМ В ЗАУРАЛЬЕ» (АВТОРЫ: КАРАТАЕВА Н.А., КРЕЖЕВСКИХ О.В.)

Статья посвящена проблеме ранней профориентации детей дошкольного возраста, которая понимается автором как создание психолого-педагогических условий для будущего профессионального самоопределения и развития личности ребенка, раскрытия и реализации ее потенциала. Автором обоснована необходимость и своевременность обращения к данной проблеме, представлена попытка рассмотрения содержания и методов ранней профориентации на примере парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» (авторы: Каратаева Н.А., Крежевских О.В.). По мнению автора, ранняя профориентация в условиях дошкольного образовательного учреждения предполагает формирование у детей дошкольного возраста представлений о мире профессий и приобретение дошкольниками игрового опыта, позволяющего в ходе сюжетно-ролевой игры погрузиться в мир профессий, понять смысл и значение профессионального труда и в дальнейшем, на более старшей возрастной ступени, стать субъектом профессионального самоопределения. Приведенные в статье примеры позволяют наглядно продемонстрировать психолого-педагогические условия ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении. Особый интерес представляет содержательный и организационный блоки раздела «Мир профессий» парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье».

Ключевые слова: **дошкольное образование, ранняя профориентация, формирование представлений о мире профессий, профессиональное самоопределение, парциальная образовательная программа дошкольного образования.**

Статья опубликована при поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Проектирование образовательной среды ранней профориентации детей дошкольного возраста» №.073-00095-22-03 от 30 мая 2022 г.

Профессиональная деятельность человека имеет огромное значение для становления и самореализации личности, ее гармоничного развития и эмоционального благополучия. Результаты современных психологических исследований (Е.А. Климов, Т.Ю. Ломакина, Н.С. Пряжников, А.Г. Шмелев и др.) свидетельствуют о необходимости длительной подготовки личности к профессиональному самоопределению, в ходе которого организация качественной и адресной профориентационной работы будет способствовать раскрытию человеческого потенциала в дальнейшем.

Дошкольному образованию принадлежит особая роль в создании условий для расширения представлений детей о мире профессий, что положительно скажется на будущем профессиональном самоопределении личности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов дошкольного образования на «формирование позитивных установок к различным видам труда» у детей в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [1].

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости проведения профориентационной работы в период дошкольного детства и представлении опыта проектирования содержания и методов ранней профориентации на примере парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» (авторы: Каратаева Н.А., Крежевских О.В.).

Основными задачами исследования являются следующие:

– анализ и обобщение результатов современных психолого-педагогических исследований в области дошкольной педагогики, посвященных проблеме ранней профориентации детей;

– описание условий, содержания, методов, развивающей предметно-пространственной среды для осуществления ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста;

– разработка и представление образовательной ситуации «Труд животновода», направленной на ознакомление детей дошкольного возраста с трудом животновода.

В качестве методов исследования были применены анализ и обобщение результатов научных исследований, педагогическое наблюдение за игровой деятельностью дошкольников.

Научная новизна данного исследования состоит в определении педагогических условий ранней профориентации детей в рамках реализации парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» (авторы: Каратаева Н.А., Крежевских О.В.).

Теоретическая значимость представленных в статье результатов исследования заключается в конкретизации педагогических условий ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость данной работы заключается в определении содержания, методов и форм взаимодействия взрослого с детьми при ознакомлении с трудом животноводов, в разработке образовательной ситуации «Труд животновода», которая может быть использована педагогами и родителями в процессе ранней профориентации детей в условия детского сада и семьи.

В психологии профессионального самоопределения существуют различные периодизации развития личности как субъекта профессионального самоопределения. Одна из них принадлежит известному российскому ученому Е.А. Климову, который выделяет несколько стадий профессионального самоопределения субъекта. Рассмотрим несколько стадий данной периодизации, имеющих непосредственное отношение к дошкольному детству.

Итак, первая стадия приходится на возраст от рождения до трех лет и называется стадией предыгры. На этой стадии закладываются сенсорные и интеллектуальные способности ребенка, которые в дальнейшем могут послужить основой для развития профессиональных способностей и интересов, но говорить о том, что ребенок на данной стадии является субъектом профессионального самоопределения, безусловно, преждевременно.

Вторая стадия называется стадией игры (от трех до семи лет). В дошкольном возрасте у детей возникают первые представления о мире профессий и труде взрослых людей. В этот период появляются наивные романтические образы будущей профессиональной деятельности, которые находят свое воплощение в сюжетно-ролевой игре. Находясь в воображаемой ситуации, действуя по принципу «как будто», ребенок «примеривает» на себя ту или иную профессиональную роль и действует согласно этой роли: врач лечит больных, продавец продает товар, парикмахер делает прическу и т. д. [2].

Анализ современных исследований [3] и личные наблюдения автора за игровой деятельностью детей показывают, что современные дошкольники стали реже отображать в своих играх труд взрослых и мир профессий, конкретные трудовые действия. Сегодня дошкольники практически не имеют возможности наблюдать за трудом взрослых и посильно включаться в его содержание, как это было в традиционном обществе. В детских играх сегодня чаще отображается досуг семьи, дети играют в «День рождения», «Кафе», «Гости» и др. Дошкольники имеют весьма ограниченные представления о труде своих родителей. Так, на вопрос «где работает твоя мама, папа?» часто можно услышать примерно такие ответы: «На работе», «За компьютером». Причиной ограниченности представлений современных дошкольников о труде взрослых является и то, что профессиональная деятельность родителей, других взрослых пространственно отдалена от детей, опосредуются техническими системами, электронными устройствами и часто недоступна для непосредственного восприятия детьми.

Указанные выше факты свидетельствуют о том, что на ранних этапах развития личность особо нуждается в педагогической помощи взрослых в ходе формирования представлений о мире профессий, трудовых действиях и процессах, материалах и оборудовании, поддержке ребенка при включении в посильную трудовую деятельность. Образовательная среда детского сада должна содержать в своей основе все необходимые ресурсы для ранней профориентации дошкольников и позволять формироваться ребенку как субъекту детских видов деятельности, а на последующих ступенях онтогенеза – становиться субъектом профессионального самоопределения.

Смысл профориентационной работы Н.С. Пряжников видит в создании психолого-педагогических (а также организационных, финансовых и др.) условий для развития полноценных граждан страны, являющихся таковыми не только по факту гражданства, но и стремлению реализовать свой потенциал на благо общества [4].

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для воспитания у дошкольников уважительного отношения к труду взрослых и человеку труда, трудолюбия, формирования познавательного интереса к миру профессий. Ранняя профориентация в период дошкольного детства состоит в проектировании такой образовательной среды, которая позволила бы сформировать представления ребенка о мире профессий, осуществить на основе игры погружение в смыслы профессиональной деятельности, способствовать развитию субъектных свойств личности: самостоятельности, ответственности, способности выбирать и действовать по собственному убеждению.

Важными педагогическими условиями ранней профориентации детей на этапе дошкольного образования выступает сотрудничество с родителями, использование потенциала социального партнерства с предприятиями и организа-

циями, обогащение развивающей предметно-пространственной среды и расширение представлений и игрового опыта малыша.

Обращение к истории вопроса показывает, что проблема ознакомления дошкольников с миром профессий не является новой для дошкольной педагогики. Имеется целый ряд исследований, убедительно показывающих значение ознакомления детей с трудом взрослых для социализации дошкольников. В современных психолого-педагогических исследованиях определено содержание, мотивы трудовой деятельности дошкольников, педагогические условия, методы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых (Р.С. Буре, И.Д. Власова, Г.И. Григоренко, Т.Н. Година, В.И. Глотова, С.А. Козлова, С.М. Котлярова, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаева, Л.Е. Образцова, Е.И. Радина, Э.М. Разбаева, Н.Г. Смирнова, Л.А. Таллер, З. Тидикиени и др.).

В данной статье представим опыт ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста на основе раздела «Мир профессий» парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» (авторы Каратаева Н.А., Крежевских О.В.) [5; 6].

Данная программа адресована педагогам дошкольного образования, проектирующим содержание ранней профориентации и региональный компонент образовательной программы дошкольного образования на территории Курганской области.

Зауралье имеет интересную историю и перспективное будущее, которое зависит от того, насколько педагогам сегодня удастся воспитать у дошкольников познавательное и бережное отношение к родной природе, вызвать интерес к истории и самобытной культуре края, миру профессий, воспитать ценностное отношение к труду и людям труда [7].

Реализация раздела «Мир профессий» программы «Мы живем в Зауралье» предполагает решение педагогами следующих задач:

– развитие у дошкольников познавательного интереса к труду взрослых и миру профессий;

– воспитание ценностного отношения к труду на основе живого общения детей с представителями разных профессий, трудовыми династиями, ветеранами труда;

– погружение дошкольников в мир сюжетно-ролевых игр, имитирующих профессиональный мир и др.;

– создание условий для будущего профессионального самоопределения детей с учетом возрастных возможностей через понимание ценности труда для жизни человека;

– воспитание трудолюбия, потребности в трудовой деятельности, направленной на созидательный, самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд.

Содержательная часть раздела «Мир профессий» включает следующие тематические блоки: «Труд животновода», «Как трудится доярка», «Ветеринар», «Агроном», «Ландшафтный дизайнер», «Эколог», «Профессия ученого» и др. Содержание образования, представленное в разделе программы «Мир профессий», включает обучающий и воспитывающий компоненты.

Приведем в качестве примера содержание тематического блока «Труд животновода» из указанного выше раздела программы «Мы живем в Зауралье».

Обучающий компонент. Животноводы занимаются разведением домашних животных (коров и телят, лошадей, овец, коз, кур, уток, гусей, индюков, кроликов и других животных), они заботятся об их правильном питании и уходе. Животноводы кормят животных, доят коров, следят за чистотой в помещениях, где они содержатся, чистят и стригут шерсть животным. Животноводческих профессий много: животновод (зоотехник), доярка (дояр), чабан (занимается разведением овец), ветеринар и др.

Воспитывающий компонент. Труд животновода очень сложный и ответственный. Благодаря труду животноводов мы можем купить в магазинах самые необходимые натуральные продукты: молоко, кефир, сыр, сметану, масло и др. Животноводом может стать человек, который любит животных, ему нравится с ними общаться и ухаживать за ними.

Развивающая предметно-пространственная среда в период дошкольного детства имеет особенное значение, так как ни одна из сторон психики не носит завершенного характера, а действия ребенка начинаются не с постановки цели, а с найденной игрушки или предмета, что затем обусловливает содержание деятельности, игровые действия, распределение ролей и соответствующий идеальный результат [8, с. 73]. Например, для формирования познавательного интереса дошкольников к профессии животновода в старшей группе детского сада могут быть использованы:

– тематические альбомы «Животноводческая ферма», «Домашние животные» и др.;

– дидактические игры «Что ни шаг, то зверь», «Зоологическое лото», «Накормим животных», «Домашние птицы», «Угадай профессию», «Поймай и назови» и др.;

– игрушки домашних животных для сюжетно-ролевых игр «Ферма», «Скотный двор», и т.д.,

– расходные материалы: пластилин, бумага, клей, глина, карандаши, фломастеры для организации продуктивных видов деятельности;

– детские лопатки и грабли для организации труда детей в природе;

– наборы картинок с изображением сельскохозяйственных орудий (вилы, лопата, грабли, коса и т. д.);

– альбом для раскрашивания «Домашние животные»; «Фермеры», «Домашние птицы» и др.;

– шкатулки, сундучки, красивые коробочки для детского коллекционирования.

Организационная составляющая раздела «Мир профессий» предполагает расширение и углубление представлений о труде животноводов, воспитание уважительного отношения к людям труда на основе использования педагогами следующих форм, методов и приемов взаимодействия с дошкольниками:

– образовательная ситуация «Труд животновода»;

– изобразительная деятельность детей в альбомах для раскрашивания «Животноводческая ферма», «Дикие и домашние животные»;

– рассматривание тематических альбомов «Животноводческая ферма», «Домашние животные» и беседа;

– дидактические игры «Что ни шаг, то зверь», «Зоологическое лото», «Накормим животных», «Домашние птицы», «Кто что делает», «Угадай профессию», «Поймай и назови» и др.;

– изготовление игрушек для сюжетно-ролевых игр «Ферма», «Скотный двор» и т. д.,

– выставка детских рисунков «Домашние животные»;

– организация труда детей на участке детского сада;

– встреча с животноводами с целью ознакомления с животноводческим трудом (приготовление кормов, кормление, уборка помещений, уход за животным и др.);

– поддержка инициативы детей в создании детских коллекций (картинки животных, календари и др.).

Для создания условий для ранней профориентации дошкольников авторы программы рекомендуют использовать образовательные ситуации. Т.И. Бабаева определяет образовательную ситуацию как «форму совместной деятельности педагога и детей, которая специально организуется педагогом с целью решения определенных задач развития и воспитания. Ситуация порождает результат (продукт) в ходе взаимодействия педагога и ребенка» [9, с. 6].

Приведем пример применения образовательной ситуации «Труд животновода».

Программное содержание:

1. Формировать у детей представления о труде животноводов: животноводы занимаются разведением домашних животных. Животноводы ухаживают за животными, заботятся об их полноценном и правильном питании. Создавать условия для осознанного выбора детьми будущей профессии, соответствующей индивидуальным особенностям и потребностям.
2. Развивать сообразительность, творческие способности детей.
3. Воспитывать уважительное отношение к труду животновода.

Оборудование и материалы: картинки с изображением домашних животных, проектор для демонстрации презентации, строительные наборы, пластилин.

Ход образовательной ситуации:

– Друзья, хотите, я вам загадаю загадки? (Ответы детей).

Голодная мычит,
Сытая жует,
Всем ребятам
Молоко дает. (*Корова*)

Педагог показывает картинку с изображением коровы.

– Посмотрите, корова – это крупное животное, большая голова, два рога, немного печальные глаза, большое туловище, четыре ноги, «обутые» в твердые копыта. У коровы толстый хвост, на его конце кисточка.

Угадайте еще загадку.
Ест похлебку из корытца,
Хрюкать громко не боится.
Носик рыльце-пятачок,
Хвостик завитой крючок,
На спине ее щетинка,

Дети знают это … (*Свинка*) Верно, дети, это свинья. *Показывает картинку с изображением свиньи.*

– Кто может описать свинью? (*Ответы детей*).

– Да, у свиньи тело крепкое, слегка вытянутое и покрыто жесткой щетиной. Нос свиньи чуть напоминает хоботок, только короткий. На конце носа мы видим пятачок, он жесткий. А как вы думаете, для чего свинье нужен пятачок? Что она им делает? (*Ответы детей*). С помощью пятачка животное может выкапывать себе пищу из-под земли, например, корни растений.

У коровы есть ребенок,
А зовут его … (*Теленок*).

– Посмотрите, какой забавный. Он еще маленький, у него нет рожек, хвост метелочкой…

Грациозна и стройна –
Людям нравится она.
Позволяет сеть верхом,
Машет гривой и хвостом.
Зимой сани повезет –
Никогда не подведет! (*Лошадь*).

– *Воспитатель показывает картинку с изображением лошади*. Кто желает описать лошадь? (*Ответы детей*). Статное животное, красивая длинная голова, длинное туловище. Тело покрыто густой шерстью. На лбу у лошади челка. Ноги лошади тонкие и длинные, есть копыта. Хвост густой, пушистый.

– Ребята, а как называются люди, которые ухаживают за животными? (*Ответы детей*). Верно, животноводы. Животноводы занимаются разведением домашних животных (коров и телят, лошадей, овец, коз, кур, уток, гусей, индюков, кроликов и т. д.), ухаживают за ними. Животноводы кормят животных, доят коров, следят за чистотой в помещениях, где они содержатся. Существует много животноводческих профессий: животновод (зоотехник), доярка (дояр), чабан (занимается разведением овец), ветеринар (лечит животных), пастух пасет животных. *Рассказ педагога сопровождается показом картинок.*

– Как вы думаете, легко ли быть животноводом? Почему трудно? (*Ответы детей*). Труд животновода очень сложный и ответственный. Если бы не было животноводов, то в магазинах не было бы самых необходимых продуктов (молока, кефира, сыра, сметаны). Животноводом может стать человек, который любит животных, ему нравится с ними общаться и осуществлять за ними уход.

Хотите поиграть в животноводов? *Педагог дает детям возможность выбора. Часть детей может выполнить из строительного набора постройки, где будут жить животные. Другие дети могут слепить домашних животных.*

– Как мы будем играть? (*Ответы детей*). Что можно построить? (*Ответы детей*). Можно построить животноводческую ферму. Кто у нас там будет жить? Чем мы будем кормить этих животных? Как мы будем за ними ухаживать?

Далее дети из пластилина лепят домашних животных, кормушки и корма (овощи) для животных. Выполняют постройки для животных, скотный двор, вольер и обыгрывают различные ситуации.

Ранняя профориентация предполагает не только формирование представлений о мире профессий и организацию сюжетно-ролевых игр соответствующей тематики, но и включение детей в пробную профессиональную деятельность, которая организуется в специальных центрах ранней профориентации, на базе мастерских и лабораторий предприятий. За счет поддержки социальных партнеров становятся возможными ранние «профессиональные пробы», где дети в специально организованной для них среде, с соблюдением правил техники безопасности по-настоящему включаются в профессиональную деятельность, например, могут быть кулинаром, артистом, библиотекарем, художником и т. д.

Анализ современных психолого-педагогических исследований *позволяет заключить следующее:* в силу возрастных особенностей не представляется возможным считать ребенка-дошкольника в полной мере субъектом профессионального самоопределения, но в период дошкольного детства осуществляется комплексная пропедевтическая работа, направленная на становление субъектных свойств личности, в том числе в процессе ранней профориентации.

В процессе реализации образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» мы определили необходимые условия ранней профориентации детей дошкольного возраста:

– насыщение развивающей предметно-пространственной среды в детском саду дидактическими пособиями и играми, ориентирующими дошкольников на мир профессий, труд взрослых людей;

– применение разнообразных форм воспитания и обучения при ознакомлении дошкольников с миром профессий, в том числе, образовательных ситуаций, дидактических и сюжетно-ролевых игр, игр-путешествий, экскурсий, целевых прогулок;

– взаимодействие дошкольной образовательной организации в процессе ранней профориентации детей с учреждениями культуры и другими социальными партнерами, позволяющее организовать «профессиональные пробы» для дошкольников с учетом их возрастных особенностей и интересов;

– сотрудничество с родителями воспитанников, повышение уровня родительской компетентности в вопросах ранней профориентации детей.

Разработанная образовательная программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» позволяет педагогам осуществлять раннюю профориентацию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения, расширять и углублять представления дошкольников о мире профессий. В ходе образовательных ситуаций и игровой деятельности дошкольники смогут осуществить «примеривание» на себя различных профессиональных ролей, что будет способствовать в перспективе профессиональному самоопределению личности.

Библиографический список

1. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: https://docs.cntd.ru/document/499057887?ysclid=l983nkdch1590947079
2. Голубь О.В. Профессиональное самоопределение в процессе социализации. *Logos et Praxis.* 2013; № 2: 100–107.
3. Пряжников Н.С. *Профессиональное самоопределение ребенка – когда начинать и что делать?* Available at: https://live.skillbox.ru/webinars/psychology/professionalnoe-samoopredelenie-rebenka-kogda-nachinat-i-chto-delat021121/
4. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бухтигулова Л.Б. Профориентация: гармонизация точек зрения. *Научный диалог*. 2018; № 3: 289–303.
5. Каратаева Н.А., Крежевских О.В. *Мы живем в Зауралье*: региональная образовательная программа дошкольного образования. Шадринск: Шадринский дом печати, 2017.
6. Каратаева Н.А., Крежевских О.В. Конструктор региональной образовательной программы дошкольного образования. *Непрерывное образование XXI*. 2018; № 4: 97–106.
7. Каратаева Н.А. Опыт проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования «Мы живем в Зауралье». *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2018; № 4: 34–38.
8. Каратаева Н.А., Крежевских О.В., Барабаш В.Г. *Стандартизация и вариативность дошкольного образования*: учебно-методическое пособие. Москва: Сфера, 2017.
9. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. *Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: игровые ситуации, игры, этюды*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012.

References

1. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: https://docs.cntd.ru/document/499057887?ysclid=l983nkdch1590947079
2. Golub' O.V. Professional'noe samoopredelenie v processe socializacii. *Logos et Praxis.* 2013; № 2: 100-107.
3. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe samoopredelenie rebenka – kogda nachinat' i chto delat'?* Available at: https://live.skillbox.ru/webinars/psychology/professionalnoe-samoopredelenie-rebenka-kogda-nachinat-i-chto-delat021121/
4. Pryazhnikov N.S., Rumyanceva L.S., Sokolova N.L., Buhtigulova L.B. Proforientaciya: garmonizaciya tochek zreniya. *Nauchnyj dialog*. 2018; № 3: 289-303.
5. Karataeva N.A., Krezhevskih O.V. *My zhivem v Zaural'e*: regional'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. Shadrinsk: Shadrinskij dom pechati, 2017.
6. Karataeva N.A., Krezhevskih O.V. Konstruktor regional'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie XXI*. 2018; № 4: 97-106.
7. Karataeva N.A. Opyt proektirovaniya regional'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya "My zhivem v Zaural'e". *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 4: 34-38.
8. Karataeva N.A., Krezhevskih O.V., Barabash V.G. *Standartizaciya i variativnost' doshkol'nogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Sfera, 2017.
9. Babaeva T.I., Rimashevskaya L.S. *Kak razvivat' vzaimootnosheniya i sotrudnichestvo doshkol'nikov v detskom sadu: igrovye situacii, igry, `etyudy*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 28.10.22

УДК 331.548 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-32-37

***Kozlovsky A.N.**, teaching assistant, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: kozlovskiyan@mail.ru*

READINESS FOR THE CHOICE OF PEDAGOGICAL PROFESSION AS A SCIENTIFIC CATEGORY. The subject of the research is readiness to the choice of pedagogical profession. The objective research is to reveal the essence, structure, criteria and factors of readiness to the choice of pedagogical profession. The data for the study are obtained through the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of readiness, readiness to choose a profession and readiness to choose a pedagogical profession, analysis of statistical data of admission campaign of Russian universities, study of teaching experience in forming readiness to choose a profession, analysis of the results of empirical research on the problem. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, statistical data, study of pedagogical experience: formulated its own understanding of readiness for the choice of pedagogical profession as a new type of educational result in the system of continuous pedagogical education; the structure of readiness for the choice of pedagogical profession, including value-motivational and operational parameters, was identified; the criterial apparatus for evaluating the level of readiness to choose the teaching profession has been developed; the complex of objective and subjective factors of readiness for the choice of pedagogical profession has been identified and described. The structure and factors of

readiness for the choice of pedagogical profession presented in the study can become the basis for the development of educational programs for pupils of pedagogical classes, students of pedagogical colleges and pedagogical universities. The presented criterial apparatus of readiness for the choice of pedagogical profession can be used to create methods for assessing the current level of readiness and its further formation among schoolchildren and students at all levels of continuous pedagogical education: pedagogical class – pedagogical college – pedagogical university (institute).

Key words: **readiness, readiness to choose a pedagogical profession, factors of readiness, educational result, universal pedagogical competence.**

А.Н. Козловский, *асс., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль,*
E-mail: kozlovskiyan@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Статья посвящена теоретическому анализу научной категории «готовность к выбору педагогической профессии». Целью статьи является выявление сущности, структуры, критериев и факторов готовности к выбору педагогической профессии. Данные для исследования были получены в результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме готовности к выбору педагогической профессии, анализа статистических данных приемной кампании вузов России, изучения педагогического опыта по формированию готовности к выбору профессии, анализа результатов эмпирических исследований по проблеме. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, статистических данных, изучения педагогического опыта сформулировано собственное понимание готовности к выбору педагогической профессии как нового типа образовательного результата в системе непрерывного педагогического образования; выявлена структура готовности к выбору педагогической профессии, включающая ценностно-мотивационный и операциональный параметры; разработан критериальный аппарат оценки уровня готовности к выбору педагогической профессии; выделен и описан комплекс объективных и субъективных факторов готовности к выбору педагогической профессии. Приведенные в исследовании структура и факторы готовности к выбору педагогической профессии могут стать основой для разработки образовательных программ для учащихся педагогических классов, студентов педагогических колледжей и педагогических университетов. Представленный критериальный аппарат готовности к выбору педагогической профессии может быть использован при создании методик оценки текущего уровня готовности и ее дальнейшего формирования у школьников и студентов на всех уровнях непрерывного педагогического образования: педагогический класс – педагогический колледж – педагогический университет.

Ключевые слова: **готовность, готовность к выбору педагогической профессии, факторы готовности, образовательный результат, универсальная педагогическая компетенция.**

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02)

Актуальность исследования обусловлена тем, что для современного рынка труда характерны постоянные изменения в связи с высокой динамикой содержания профессиональной деятельности. Особенности изменения профессий напрямую зависят от актуальных запросов работодателей, требований к профессиональным качествам сотрудников, которые предъявляют к кандидатам те или иные организации. В последние годы работодатели все больше заинтересованы в сотрудниках, обладающих набором гибких навыков и универсальных компетенций, которые находятся на стыке сразу нескольких отраслей. В связи с этим системы подготовки кадров должны перестаивать структуру своей деятельности, ориентируясь на современные требования. В данном контексте ярким примером адаптации под конкретные запросы рынка труда выступает система подготовки педагогических кадров.

В настоящее время роль педагога трансформируется, обретая новые направления и форматы работы. Учитель рассматривается не только как носитель знаний, но и как наставник, тьютор, фасилитатор. Содержание подготовки будущих педагогов претерпевает изменения в части предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций, а также универсальных педагогических компетенций. Выпускники педагогических заведений становятся востребованными кадрами не только для системы образования, но и для иных областей жизни общества – сферы продаж, банковских услуг, предпринимательства. Перед ними встает выбор о продолжении своего профессионального пути, при этом зачастую выпускники принимают решение не в пользу педагогической профессии, что приводит к дефициту педагогических кадров, о чем говорят статистические данные. Так, количество вакантных мест педагогических работников в субъектах Российской Федерации на 15.01.2022 составило 29 763 места, что представлено на официальном сайте Министерства просвещения Российской Федерации [1].

Данный факт заслуживает быть отмеченным в комплексе с проблемой двойного отрицательного отбора, когда не самые сильные абитуриенты, особенно по естественно-научным дисциплинам, выбирают профессию педагога, и не самые сильные выпускники педагогических колледжей и университетов идут работать в школы. Основанием для возникновения вышеуказанных проблем является снижение престижности педагогического образования и педагогической профессии в целом при сохранении высокого уровня востребованности профессии педагога для организаций системы образования.

При оценке привлекательности профессионального образования еще на этапе допрофессиональной подготовки в педагогических классах или на этапе среднего профессионального педагогического образования возникают сложности. Трудности связаны с отсутствием необходимых критериев для сравнения педагогического образования с другими направлениями подготовки. В связи с этим о престижности педагогического образования можно судить в первую очередь по результатам анализа контингента абитуриентов педагогического университета. К элементам анализа контингента относится рассмотрение среднего балла ЕГЭ в целом и среднего проходного балла по всем направлениям подготовки. Зачастую педагогический университет рассматривается большинством выпускников школ как запасной вариант продолжения обучения в случае непоступления в классический университет, о чем говорят низкие проходные баллы на большинство образовательных программ и низкие средние баллы ЕГЭ поступающих. Так, в Концепции подготовки педагогических кадров указывается, что в 2020 году средний балл единого государственного экзамена абитуриентов образовательных организаций высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки педагогических кадров, составил 68,8 [2]. В то же время, по результатам приемной кампании, проведенной российскими вузами в 2021 году, в число 10 ведущих университетов по качеству приема не вошел ни один педагогический вуз, а средний балл абитуриентов вузов-лидеров превысил 90 баллов. Первое место в списке занял Московский физико-технический институт со средним баллом 97,1. Замкнул десятку Московский государственный университет с показателем в 90,2 балла [3].

Важно понимать, что престижность педагогической профессии и педагогического образования во многом зависит от государственной социальной политики. Однако на каждом уровне подготовки педагогических кадров (в том числе на уровне допрофессиональной педагогической подготовки) мы можем влиять на готовность к выбору педагогической профессии. Для того чтобы работа в данном направлении оказалась результативной, необходимо разобраться в сущности понятия «готовность к выбору педагогической профессии», определить структурные элементы готовности, критерии готовности к выбору педагогической профессии и выявить факторы выбора педагогической профессии.

Главная ***проблема*** заключается в том, что вопрос готовности к выбору педагогической профессии ранее не рассматривался комплексно. В основном все исследования готовности к выбору педагогической профессии ограничиваются изучением уровня довузовской профориентации без дальнейшего продолжения формирования готовности в педагогическом колледже и педагогическом вузе.

Таким образом, возникают ***противоречия***:

– между потребностью в теоретическом обосновании понятия «готовность к выбору педагогической профессии» и отсутствием современных исследований, посвященных исследованию этого понятия;

– между отсутствием комплексных исследований факторов готовности к выбору педагогической профессии и низкой заинтересованностью молодёжи работать в образовательных организациях;

– между потребностью молодежи в осознанном профессиональном самоопределении и отсутствием результативных практик формирования готовности к выбору педагогической профессии.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы раскрыть сущность, структуру, критерии и факторы готовности к выбору педагогической профессии.

Задачи исследования:

- охарактеризовать сущность понятия «готовность к выбору педагогической профессии»;
- выявить структуру готовности к выбору педагогической профессии;

- разработать критериальный аппарат оценки уровня готовности к выбору педагогической профессии; выделен и
- выявить и описать комплекс объективных и субъективных факторов готовности к выбору педагогической профессии.

Научная новизна работы заключается в том, что готовность к выбору педагогической профессии впервые рассмотрена как новый тип образовательного результата на всех уровнях непрерывного педагогического образования: педагогический класс – педагогический колледж – педагогический университет, и отнесена к универсальным педагогическим компетенциям.

Практическая значимость исследования состоит в том, что приведенные в исследовании структура и факторы готовности к выбору педагогической профессии могут стать основой для разработки образовательных программ для учащихся педагогических классов, студентов педагогических колледжей и педагогических университетов. Представленный критериальный аппарат готовности к выбору педагогической профессии может быть использован при создании методик оценки текущего уровня готовности и ее дальнейшего формирования у школьников и студентов на всех уровнях непрерывного педагогического образования: педагогический класс – педагогический колледж – педагогический университет.

Исследование проведено в контексте ценностно-смыслового подхода [4] с опорой на теоретический анализ касающихся исследуемой темы научных источников.

На сегодняшний день появляется все больше работ, посвященных изучению проблемы выбора педагогической профессии. В них представляется и обобщается практический опыт педагогов в рамках работы по профессиональной ориентации учащихся, предлагаются психолого-педагогические методики диагностики уровня готовности, а также описываются модели и организационно-педагогические, методические и психологические условия формирования у старшеклассников готовности к выбору педагогической профессии. Однако как на практическом, так и на теоретическом уровне проблема готовности к выбору педагогической профессии остается недостаточно изученной. Для ее решения сделаны лишь отдельные шаги, но не было начато комплексное рассмотрение вопроса.

Для того чтобы в этом разобраться, необходимо прежде всего определить, что такое готовность к выбору педагогической профессии, понять ее сущность, структуру, охарактеризовать факторы, влияющие на формирование готовности к выбору педагогической профессии. Поверхностное рассмотрение данного конструкта может привести к искажениям в рамках работы по формированию готовности к выбору профессии. Исходя из этого, нами выбрана следующая логика рассуждения. Сначала мы рассмотрим понятие «готовность» с точки зрения психолого-педагогической науки, затем раскроем содержание и дадим определение понятия готовности к выбору профессии с учетом ее специфики и формирования собственного понимания ее сущности.

Сегодня нет однозначной трактовки понятия *готовность*. Изучение научной литературы по проблеме готовности привело нас к выводу о том, что чаще всего готовность трактуется как состояние подготовленности к действию и включает в себя психический и физиологический аспекты, на что указывает Е.П. Ильин [5]. Значит, в понятии готовности в качестве ключевого слова выделяют, прежде всего, состояние или положение.

И.Б. Белявская, Т.В. Ибрагимова, О.В. Михайлов рассматривают готовность в контексте личностных предпосылок субъекта к успешному выполнению конкретных действий и подразумевают под готовностью личностное образование, обеспечивающее высокий уровень результативности профессиональной деятельности [6].

Привлекают внимание точки зрения Г. Крайга, Д. Бокума, Е.Ю. Трояка, которые утверждают, что под готовностью стоит понимать единое целое проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции и обязанности [7]. Мы будем опираться на позицию Е.Ю. Трояка и рассматривать готовность как совокупность качеств конкретной личности, обеспечивающую ей успешность в реализации профессионально значимых функций [8]. Данное определение представляется нам наиболее точным в связи с тем, что оно раскрывает готовность с точки зрения ее многокомпонентности и значимости каждого ее элемента в реализации необходимых функций.

В понимании *готовности к выбору профессии* также нет единого мнения. Большинство авторов, в том числе Т.Н. Сапожникова, рассматривают готовность к выбору профессии в разрезе нескольких характеристик: состояние субъекта выбора, которое находится в постоянной динамике, осознание школьником своих интересов, желаний, потребностей и ценностей; оценка имеющихся условий и обстоятельств; планирование дальнейших действий и выбор способов деятельности [9].

С точки зрения других авторов, в частности А.В. Бесклубной, готовность определяется как психическое образование, которое имеет сложную структуру, характеризуется целостностью и включает мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты [10].

Е.В. Попова предлагает понимать под готовностью к выбору профессии целостную интегративную характеристику личности, включающую положительную мотивацию, наличие знаний о профессии и положительного практического опыта, осознание собственных способностей, интересов и возможностей, что в совокупности составляет осознанную позицию по отношению к профессии [11].

Несмотря на схожесть представленных точек зрения, между ними имеется существенное различие, которое заключается в определении корня понятия – динамическое состояние, психическое образование и интегративная характеристика. Мы будем придерживаться позиции Е.В. Поповой и определять готовность к выбору профессии как интегративную характеристику личности. Данное решение обосновано тем, что готовность к выбору профессии не ограничивается лишь динамическим состоянием. Она охватывает не только сформированность конкретных знаний, умений, навыков и мотивов, что предполагает психическое образование, но и более глубинные черты человека, его ценности, ориентации и идеалы, определяющие цельность личности.

Понимание сущности готовности и готовности к выбору профессии позволяет нам перейти к характеристике *готовности к выбору педагогической профессии.*

Понятие готовности к выбору педагогической профессии имеет свою специфику, связанную с особенностями данной профессии, к выбору которой необходимо готовить. Специфика педагогической профессии определяется, прежде всего, ее значимостью для каждого человека, осуществлением деятельности не в материальной, а в духовной сфере жизни общества. Важными характеристиками профессии педагога является творческая направленность, постоянное стремление к саморазвитию и совершенствованию, что одновременно существует в условиях высокого уровня занятости и трудоемкости. Данное положение приводит к пониманию того, что результаты труда в педагогической профессии зависят от личности самого учителя и его работы над собой.

В научных исследованиях, проведенных ранее, уже были предприняты попытки охарактеризовать готовность к выбору педагогической профессии. Так, О.М. Гаврилова обращает внимание на то, что готовность к выбору педагогической профессии – это интегративная личностная характеристика, которая включает несколько компонентов. К ним относятся сформированность мотивации, ценностное отношение к педагогической профессии и наличие профессионально значимых компетенций, обеспечивающих успешность освоения образовательных программ педагогического образования и будущей профессиональной деятельности [12].

Любое понятие имеет свою структуру. Для того чтобы определить суть понятия «готовность к выбору педагогической профессии», необходимо детально разобраться в его структуре, которая всегда предполагает выделение взаимосвязанных компонентов.

Несмотря на то, что компоненты структуры готовности к выбору профессии по-разному интерпретируются авторами в своих исследованиях, точки зрения большинства из них схожи в части содержания выделяемых элементов готовности. При обобщении существующих взглядов на содержание данной структуры можно выделить следующие обязательные составляющие: наличие знаний о профессиях, оценка собственных желаний, интересов, способностей и возможностей и их соотнесение с выбираемой профессией, эмоциональное отношение к профессии [13; 14].

Рассмотрение структуры готовности к выбору педагогической профессии невозможно считать полным без учета ранее проведенных исследований данной проблемы. О.М. Гаврилова выделяет в структуре готовности к выбору педагогической профессии мотивационно-ценностный, когнитивный, праксиологический и рефлексивно-оценочный компоненты [12].

Нами были систематизированы точки зрения К.В. Банщиковой, Д.Р. Зариповой, О.А. Капиной, Д.В. Соколовой, А.П. Чернявской и др., что позволило представить компоненты готовности к выбору профессии в общем виде [14–18]. Мы выявили пять основных составляющих готовности к выбору профессии: мотивационный, рефлексивный, эмоциональный, операциональный и когнитивный компоненты.

Выделение компонентов структуры готовности к выбору педагогической профессии неразрывно связано с определением *факторов готовности* к данному выбору и их классификацией.

На выбор педагогической профессии оказывают влияние разные факторы, в том числе социальные, культурные, экономические, личные интересы и убеждения, стиль мышления и уверенность в будущем успехе в профессии [19–23]. Среди них можно выделить группу *объективных* факторов, связанных с престижем профессии и ее востребованностью на рынке труда, государственной политикой, социально-экономической ситуацией в стране, и *субъективных*, связанных с самим человеком, осуществляющим выбор, – его ценностные ориентации, отношение к педагогической профессии, личные потребности, то есть те факторы, которые возможно менять посредством педагогических воздействий.

Теоретический анализ литературы показывает, что факторы выбора педагогической профессии рассматривались достаточно широко. При всей значимости теоретических работ мы опирались в исследовании также на интервью практикующих учителей, что позволило сделать наши выводы более доказательными. В качестве *объективных* факторов выбора педагогической профессии мы выделили следующие:

– социальное окружение (позиции старших членов семьи относительно будущего выбора, позиции товарищей, друзей и подруг, позиции учителей, школьных работников);

– стабильное социальное положение (пусть невысокая, но стабильная заработная плата, льготы для педагогов);

– отсутствие физической возможности обучаться в другом учреждении;
– отсутствие других возможностей трудоустройства.

Субъективные факторы нами разделены на несколько подгрупп в зависимости от основного ценностно-смыслового ориентира:

1. Ценность профессии:
– следование семейным традициям;
– нахождение в социальной группе, в которой сформирована ценность данной профессии;
– наличие положительного примера педагога (школьного учителя, педагога дополнительного образования, тренера).
2. Среда и содержание профессии:
– наличие интересов, подкрепленных определенными способностями;
– привлекательность креативно-творческого характера профессии;
– наличие интереса к конкретным видам деятельности в рамках профессии;
– наличие интереса к конкретной предметной области.
3. Субъект и объект педагогической деятельности:
– интерес педагогов к работе именно с детьми;
– желание использовать знания для воспитания своих детей.
4. Опыт педагогической деятельности и информированность:
– наличие знаний о мире профессий;
– наличие положительного опыта педагогической деятельности.

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет группа субъективных факторов в связи с тем, что они определяются, прежде всего, не государственной политикой и влиянием случайных жизненных обстоятельств, а непосредственно установками личности, ее мировосприятием и ценностными ориентирами. Таким образом, на данную группу факторов возможно оказывать педагогические воздействия, тем самым повышая уровень готовности к выбору педагогической профессии.

Факторы выбора педагогической профессии имеют разный вес в зависимости от уровня педагогического образования, на котором на данный момент находится обучающийся, школьник или студент (педагогический класс, педагогический колледж, педагогический университет). В связи с этим выделенные ранее подгруппы субъективных факторов мы соотнесли с результатами сравнительного анализа приоритетных ориентиров школьников и студентов разных групп ценностей – качеств, знаний и целей, полученных в рамках научного исследования, проведенного коллективом Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Данное исследование проведено в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации университету и посвящено научному обоснованию и выработке методологии обеспечения преемственности разных этапов подготовки и профессионального развития педагогов [4].

Результаты ранжирования респондентами ценностей-качеств и ценностей-знаний показывают совпадение в большей части ценностных ориентиров у трех категорий опрошенных. Однако в разрезе ценностей-целей выявлена следующая тенденция: для обучающихся педагогических классов наибольшую значимость имеют ценности профессии, менее значимы ценности, ориентированные на ребенка и среду. Студенты педагогического колледжа и вуза в приоритете выделяют позиции, связанные с ребенком, затем идут ценности среды и ценности профессии. Таким образом, в процессе подготовки на этапах обучения в колледже и вузе система ценностных ориентаций будущих педагогов становится более сбалансированной и направленной на ребенка и среду [4].

Подгруппа субъективных факторов – опыт педагогической деятельности и информированность, а именно – наличие положительного опыта – не была соотнесена с выделенными ценностными ориентирами в связи с отсутствием предмета для соотнесения. Однако данная группа факторов выбора педагогической профессии является значимой на каждом из трех уровней педагогического образования и представляет важность для ее детального изучения.

На основании теоретического анализа научной литературы по исследуемой проблеме нами было сформулировано собственное определение готовности к выбору педагогической профессии и определена ее структура.

Наше определение исходит из того, что готовность к выбору *педагогической профессии* – это новый тип образовательного результата в системе непрерывного педагогического образования, представляющий собой универсальную педагогическую компетенцию, которая необходима для осуществления осознанного и стабильного выбора педагогической профессии на каждом этапе непрерывного педагогического образования и включающая в себя сформированность ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, рефлексивного и деятельностно-практического компонентов.

По нашему мнению, готовность к выбору педагогической профессии должна определяться с точки зрения ее многокомпонентности, интегративности, влияния на успешность деятельности. В то же время акцент в изучении готовности к выбору педагогической профессии необходимо делать на образовательном результате. Так, Е.Н. Перевощикова под образовательным результатом понимает фактические знания, умения и компетенции, которые студент или выпускник способен продемонстрировать по окончании освоения образовательной программы или ее части [24]. В связи с этим готовность к выбору педагогической профессии мы рассматриваем как образовательный результат, который будет в полной мере сформирован у выпускника педагогического класса, педагогического колледжа и педагогического университета по окончании освоения образовательной программы.

В нашем представлении выбор профессии рассматривается как специфический внутренний мыслительный вид деятельности, для которой характерно наличие мотивации и операциональной структуры. В связи с этим в структуре готовности к выбору педагогической профессии нами выделены два параметра – *ценностно-мотивационный*, который является определяющим, и *операциональный*. Каждый параметр конкретизируется несколькими критериями.

Ценностно-мотивационный параметр включает *ценностно-смысловой и мотивационный критерии готовности.* Изучение ценностно-смысловой сферы предполагает рассмотрение внутренних факторов мотивационной активности, обусловленных влиянием личностных позиций. В содержание ценностно-смыслового критерия входит определение ценностных ориентаций и личностного смысла педагогической профессии.

Сфера ценностных ориентаций не может определяться лишь конкретным периодом жизни. Она представляет собой опыт, формирующийся на протяжении всего индивидуального развития человека, и характеризует притязания личности, ее стремления, отношение к определенным событиям, определяет особенности взаимодействия с другими членами общества [25]. Ценностные ориентации делятся на более устойчивые, относящиеся к уровню «высокой культуры», и менее устойчивые, относящиеся к уровню массовой, «низовой» культуры [26]. Учитывая данный факт при формировании готовности к выбору педагогической профессии, необходимо делать акцент на первой категории ценностных ориентаций, их поиске, рассмотрении как ценностей педагогической профессии, так и непосредственно самой профессии как главной ценности семьи, общества, государства.

Понятие «личностный смысл» рассматривается как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность [27]. Рассмотрение данного структурного элемента ценностного компонента готовности к выбору педагогической профессии представляет особую важность, так как определяет самостоятельность личности в принятии решения и собственное отношение к выбору педагогической профессии.

Результатом готовности в рамках ценностно-смыслового критерия являются ответы на вопрос: *какую ценность представляет для меня педагогическая профессия и почему?*

Мотивационный критерий готовности включает в себя наличие у субъекта выбора профессиональной и учебной мотивации, сформированность основных мотивов и стимулов, побуждающих субъект выбирать профессию, а также отношение к миру профессий и непосредственно к ситуации выбора. Субъект выбора отвечает на вопрос: *зачем я выбираю педагогическую профессию?* [28].

Содержание **операционального параметра** является ответом на вопрос: *на основании чего выбор педагогической профессии является осознанным?* Определяется уровень информированности субъекта выбора, осознания собственных возможностей в профессии и имеющихся качеств, а также показатели практической деятельности. Таким образом, данный параметр включает *когнитивный, рефлексивный и деятельностно-практический критерии* и предполагает оценку осознанности и адекватности выбора.

Когнитивный компонент включает в себя представление о необходимых знаниях и умениях для выбора профессии, знания о содержании педагогической профессии и о динамике мира профессий, представление об условиях педагогической профессии, понимание поставленных задач, знание путей их решения и средств достижения цели.

В содержание *рефлексивного компонента* входит осознание своих потребностей как будущего профессионала, соотнесение собственных возможностей и способностей с требованиями педагогической профессии, понимание своих интересов и способов их реализации в профессии, адекватная оценка фактов о педагогической профессии на основе жизненного опыта, осознание личной ответственности за события своей жизни.

Деятельностно-практический компонент включает в себя навыки целеполагания, анализа имеющейся информации о профессиях и условиях выбора конкретной профессии, умения, связанные с прогнозированием, планированием и корректировкой собственной учебной и профессиональной деятельности, а также наличие положительного опыта педагогической деятельности.

Предложенный вариант структуры видится нами наиболее полным, отражающим различные аспекты готовности к выбору педагогической профессии. Важное место в представленной структуре занимает выделение двух основных параметров: ценностно-мотивационного и операционального, которые являются основой для раскрытия сущности готовности к выбору педагогической профессии и планирования работы по ее формированию.

Компоненты готовности к выбору педагогической профессии неразрывно связаны с факторами выбора педагогической профессии. Нами предпринята попытка привести субъективные факторы подгруппы выбора педагогической профессии к некоторой иерархии. Как уже было сказано ранее, влияние того или иного фактора зависит от уровня педагогического образования, на котором находится обучающийся. На основании данного факта мы предлагаем относить к приоритетным ценность профессии для школьников педагогических классов,

ценность среды и ребенка для студентов учреждений СПО и ВО. При этом на каждом этапе непрерывного педагогического образования, несмотря на приведение всех ценностей к балансу, сохраняется определяющее влияние на выбор педагогической профессии фактора, связанного с ценностью профессии, и фактора, касающегося наличия положительного опыта педагогической деятельности.

Таким образом, основополагающим фактором при выборе педагогической профессии является ценностное отношение к профессии – семейные традиции, положительный образ школьного учителя, отношение к школьному предмету, общественная значимость учительства. Группа ценностно-смысловых факторов является направляющей для остальных факторов выбора. В связи с этим мы предполагаем, что педагогические воздействия при формировании готовности к выбору педагогической профессии, оказываемые на ценностный компонент, будут существенно влиять на прирост показателей готовности по другим критериям.

По нашему мнению, главной идеей при рассмотрении готовности к выбору педагогической профессии является ее отнесение к универсальным педагогическим компетенциям и определение как нового типа образовательного результата в системе непрерывного педагогического образования, основой которого является ценностно-смысловой компонент.

Факторы, оказывающие влияние на готовность к выбору, находятся в прямой взаимосвязи с компонентами готовности и представляют собой основу для их выделения. Таким образом, структуру готовности к выбору педагогической профессии составляют ценностно-мотивационный и операциональный параметры, включающие в себя ценностно-смысловой и мотивационный компоненты и рефлексивный, когнитивный, деятельностно-практический компоненты соответственно.

Рассмотрение готовности к выбору педагогической профессии как универсальной педагогической компетенции выглядит перспективным направлением в рамках современных тенденций развития педагогического образования. Определяющую роль в данном направлении играет преемственность готовности к выбору педагогической профессии как нового типа образовательного результата на всех уровнях непрерывного педагогического образования: педагогический класс – педагогический колледж – педагогический университет.

Таким образом, представленный нами подход к определению сущности готовности к выбору педагогической профессии и выделению ее структуры отличается своей новизной и открывает широкие возможности для разработки механизмов работы по формированию высокого уровня готовности выпускников и ликвидации дефицита педагогических кадров для системы образования.

Библиографический список

1. *Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации*. Available at: https://opendata.edu.gov.ru/opendata/7707418081-VacPlaces
2. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р.Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
3. *Официальный сайт Национального исследовательского университета Высшая школа экономики*. Available at: https://www.hse.ru/news/edu/551346375.html
4. *Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования:* коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021.
5. Ильин Е.П. *Психофизиология состояний человека*. Москва: Питер, 2005.
6. Костина А.В. К вопросу о готовности студентов вуза к тьюторскому сопровождению детей дошкольного возраста. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2013; Выпуск 1: 107–110.
7. Крайг Г., Бокум Д. *Психология развития*. Москва: Питер, 2012.
8. Трояк Е.Ю. К вопросу о содержании понятий «готовность» и «профессиональная готовность» *Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*. 2015; Выпуск 1: 303–305.
9. Сапожникова Т.Н. Готовность к жизненному самоопределению, как результат профильной подготовки старшеклассников. *Системогенез учебной и профессиональной деятельности*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль, 2007: 242–244.
10. Бесклубная А.В. *Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
11. Попова Е.В. *Формирование готовности старшеклассников к выбору профессий космической отрасли*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.
12. Гаврилова О.М. *Формирование готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «педагогический университет – школа»*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2019.
13. Кулакова А.Б., Розонтова Д.В. Психологический аспект мотивации учебной деятельности обучающихся в образовательном процессе. *Проблемы и перспективы современной науки:* сборник материалов I Международной научной конференции. Ставрополь, 2014: 113–117.
14. Чернявская А.П. *Психологическое консультирование по профессиональной ориентации*. Москва: Владос-Пресс, 2001.
15. Банщикова К.В., Деревцова Е.Н. Психолого-педагогические условия формирования готовности воспитанников детского дома к выбору профессии. Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 300-летию г. Омска. Омск: ОГУ им. Ф.М. Достоевского, 2016: 89–92.
16. Зарипова Д.Р., Шабдинов М.Л. Структура и показатели сформированности у старшеклассников готовности к самостоятельному выбору профессии. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; Выпуск 51: 198–204.
17. Капина О.А. Структура психологической готовности к выбору профессии. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; Выпуск 3: 205–207.
18. Соколова Д.В. Исследование динамики психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. *Современное общество и власть*. 2015; Выпуск 2: 53–58.
19. Choirudin C., Degeng N.S., Kuswandi D., Purnomo P., Maba A.P. Career readiness among low-income Muslim students, International. *Journal of Evaluation and Research in Education*. 2022; Issue 3: 1400–1406.
20. Sholikah M. Muhyadi. Roles of career maturity mediating the effects of locus of control and socioeconomic status on career readiness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2021; Issue 3: 781–789.
21. Siddiky Md.R., Akter S. The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2021; Issue 2: 421-431.
22. Tentama F., Jayanti H.D. Self-concept, perception of the learning environment and employability: A study of vocational high school students in Prambanan Yogyakarta, Indonesia. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019; Issue 1: 433–440.
23. Tentama F., Yusantri S. The role of entrepreneurial intention in predicting vocational high school student's employability. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2020; Issue 3: 558–563.
24. Перевощикова Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения. *Вестник Мининского университета*. 2022; Выпуск 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-rezultaty-v-podgotovke-buduschego-pedagoga-i-sredstva-otsenki-ih-dostizheniya
25. Бойков В.Э. Ценностные ориентации россиян как фактор интеграции и дезинтеграции общества. *Социология власти*. 2009; Выпуск 7: 29–41.
26. Ефимова Д.В. Ценностная система личности − высший уровень социальной регуляции. *Социосфера*. 2010; Выпуск 4: 86–91.
27. Петровский А.В. *Психология: словарь*. Москва, 1990.
28. Родионова Е.А., Доминяк В.И., Жушман Г., Экземпляров М.А. *Мотивация и стимулирование трудовой деятельности:* учебник и практикум. Москва: Издательство Юрайт, 2018.

References

1. *Oficial'nyj sajt Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii*. Available at: https://opendata.edu.gov.ru/opendata/7707418081-VacPlaces
2. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r.Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
3. *Oficial'nyj sajt Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta Vysshaya shkola `ekonomiki*. Available at: https://www.hse.ru/news/edu/551346375.html
4. *Obespechenie preemstvennosti rezul'tatov nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* kollektivnaya monografiya. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2021.
5. Il'in E.P. *Psihofiziologiya sostoyanij cheloveka*. Moskva: Piter, 2005.
6. Kostina A.V. K voprosu o gotovnosti studentov vuza k t'yutorskomu soprovozhdeniyu detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2013; Vypusk 1: 107-110.
7. Krajg G., Bokum D. *Psihologiya razvitiya*. Moskva: Piter, 2012.
8. Troyak E.Yu. K voprosu o soderzhanii ponyatij "gotovnost'" i "professional'naya gotovnost'" *Problemy obespecheniya bezopasnosti pri likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij*. 2015; Vypusk 1: 303-305.
9. Sapozhnikova T.N. Gotovnost' k zhiznennomu samoopredeleniyu, kak rezul'tat profil'noj podgotovki starsheklassnikov. *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl', 2007: 242-244.
10. Besklubnaya A.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
11. Popova E.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professij kosmicheskoj otrasli*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2015.

12. Gavrilova O.M. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoj professii v informacionno-deyatel'nostnom obrazovatel'nom prostranstve «pedagogicheskij universitet – shkola»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2019.
13. Kulakova A.B., Rozontova D.V. Psihologicheskij aspekt motivacii uchebnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya v obrazovatel'nom processe. *Problemy i perspektivy sovremennoj nauki:* sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Stavropol', 2014: 113-117.
14. Chernyavskaya A.P. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie po professional'noj orientacii.* Moskva: Vlados-Press, 2001.
15. Banschikova K.V., Derevcova E.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti vospitannikov detskogo doma k vyboru professii. Aktivnost' i otvetstvennost' lichnosti v kontekste zhiznedeyatel'nosti: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 300-letiyu g. Omska. Omsk: OGU im. F.M. Dostoevskogo, 2016: 89-92.
16. Zaripova D.R., Shabdinov M.L. Struktura i pokazateli sformirovannosti u starsheklassnikov gotovnosti k samostoyatel'nomu vyboru professii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; Vypusk 51: 198-204.
17. Kapina O.A. Struktura psihologicheskoj gotovnosti k vyboru professii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; Vypusk 3: 205-207.
18. Sokolova D.V. Issledovanie dinamiki psihologicheskoj gotovnosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu. *Sovremennoe obschestvo i vlast'*. 2015; Vypusk 2: 53-58.
19. Choirudin C., Degeng N.S., Kuswandi D., Purnomo P., Maba A.P. Career readiness among low-income Muslim students, International. *Journal of Evaluation and Research in Education*. 2022; Issue 3: 1400-1406.
20. Sholikah M. Muhyadi. Roles of career maturity mediating the effects of locus of control and socioeconomic status on career readiness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2021; Issue 3: 781-789.
21. Siddiky Md.R., Akter S. The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education.* 2021; Issue 2: 421-431.
22. Tentama F., Jayanti H.D. Self-concept, perception of the learning environment and employability: A study of vocational high school students in Prambanan Yogyakarta, Indonesia. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019; Issue 1: 433-440.
23. Tentama F., Yusantri S. The role of entrepreneurial intention in predicting vocational high school student's employability. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2020; Issue 3: 558-563.
24. Perevoschikova E.N. Obrazovatel'nye rezul'taty v podgotovke buduschego pedagoga i sredstva ocenki ih dostizheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2022; Vypusk 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-rezultaty-v-podgotovke-buduschego-pedagoga-i-sredstva-otsenki-ih-dostizheniya
25. Bojkov V.`E. Cennostnye orientacii rossiyan kak faktor integracii i dezintegracii obschestva. *Sociologiya vlasti*. 2009; Vypusk 7: 29-41.
26. Efimova D.V. Cennostnaya sistema lichnosti – vysshij uroven' social'noj regulyacii. *Sociosfera.* 2010; Vypusk 4: 86-91.
27. Petrovskij A.V. *Psihologiya: slovar'*. Moskva, 1990.
28. Rodionova E.A., Dominyak V.I., Zhushman G., `Ekzemplyarov M.A. *Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel'nosti:* uchebnik i praktikum. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2018.

Статья поступила в редакцию 03.11.22

УДК 37.015.325 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-37-40

Krylova A.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),*
E-mail: a.v.krylova@strbsu.ru
Krylov V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),*
E-mail: v.m.krylov@strbsu.ru

CONTEXTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE CULTURE AMONG THE STUDENTS. The article reveals a problem of developing an inclusive culture and competence among students of pedagogical universities and substantiates the relevance of its solution for the implementation of the basic principles of inclusion at all levels of social functioning. As conditions for the development of an inclusive culture among students of pedagogical areas of training, the contexts of educational activities (classroom classes and pedagogical practice) are considered. The results of an empirical study of the influence of these contexts on the dynamics of indicators of the level of inclusive culture among students, carried out using the author's diagnostic technique that has passed psychometric testing, are presented. It has been established that the level of inclusive culture by the 4th year increases by 28%, and in the areas of training with a large amount of theoretical modules that reveal the principles of inclusion, the growth rates are higher. This confirms the importance of the context "classroom activities." In terms of pedagogical practice, there are differences related to the nature of the context: correctional educational institutions, secondary schools and preschool educational institutions that implement and do not implement inclusive education and education. The largest increase is noted in the context of inclusive education (5%, 2% and 20%, respectively). Thus, one of the psychological and pedagogical conditions for the formation and development of an inclusive culture among students of pedagogical areas of training is the organization of pedagogical practice on the basis of educational institutions that implement inclusive education. The implementation of this condition will improve and simplify the process of developing an inclusive culture in educational institutions at all its levels.

Key words: **inclusive culture, inclusive competence, inclusive values, context of educational / learning activities, educational environment of the university.**

А.В. Крылова, *канд. психол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,*
E-mail: a.v.krylova@strbsu.ru
В.М. Крылов*, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,*
E-mail: v.m.krylov@strbsu.ru

КОНТЕКСТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается проблема развития инклюзивной культуры у студентов педагогических вузов и обосновывается актуальность её решения для реализации основных принципов инклюзии на всех уровнях социального функционирования. В качестве условий развития инклюзивной культуры у студентов педагогических направлений подготовки рассматриваются контексты учебной деятельности (аудиторные занятия и педагогическая практика). Представлены результаты эмпирического исследования влияние данных контекстов на динамику показателей уровня инклюзивной культуры студентов, проведённого посредством авторской методики диагностики, прошедшей психометрическую проверку. Установлено, что уровень инклюзивной культуры к 4 курсу возрастает на 28%, причём на направлениях подготовки с большим объёмом теоретических модулей, раскрывающих принципы инклюзии показатели прироста выше. Это подтверждает значимость контекста «аудиторные занятия». В части педагогической практики имеются различия, связанные с характером контекста: коррекционные образовательные учреждения, СОШ и ДОУ, реализующие и не реализующие инклюзивное образование. Наибольший прирост отмечен в контексте инклюзивного образования (5%, 2% и 20% соответственно). Таким образом, одним из психолого-педагогических условий формирования и развития инклюзивной культуры у студентов педагогических направлений подготовки является организация педагогической практики на базе образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. Реализация данного условия позволит усовершенствовать и упростить процесс развития инклюзивной культуры в образовательных организациях на всех его уровнях.

Ключевые слова: **инклюзивная культура, инклюзивная компетентность, инклюзивные ценности, контекст образовательной/учебной деятельности, образовательная среда вуза.**

Актуальность проблемы реализации принципов инклюзии в образовательной практике была обозначена ещё в середине XX века Всеобщей декларацией прав человека (1948) и утверждённым в ней универсальным характером образования, позволяющим в полной мере реализовывать своё право на его получение широким контингентом лиц, в частности лиц с индивидуальными особенностями (особыми образовательными потребностями/нуждами, с ограниченными возможностями здоровья) [1].

В последующие годы разрабатывались и предпринимались системы мер по внедрению принципов инклюзивного образования на всех его уровнях. Но, несмотря на почти вековую практику, заявленная проблема приобретает всё большую актуальность. Однако на сегодняшний день чётко прослеживается предметность/локальность проблем и их актуализация уже непосредственно в процессе деятельности образовательных организаций, реализующих инклюзивное обучение. Анализ научных трудов позволяет обозначить основные из них: во-первых, это проблема инклюзивной компетентности педагогов как в целом (И.Н. Хафизуллина, 2008; И.А. Романовская, 2013; Д.С. Барсукова, 2015; Е.Н. Гавриш, 2015; М.М. Эсенгулова, 2020; З.Б. Джапарова, 2020 и др.), так и дифференцированно у педагогов различного профиля/предметной области (Н.В. Бородина, 2014; Г.В. Лагаева, 2018; Т.А. Пономарёва, 2018; В.М. Крылов, 2019; А.Д. Бримкулова, 2020 и др.). Во-вторых, это проблема формирования и развития инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса и её интеграция в контекст культурно-образовательной среды (Е.В. Богданова, 2015; Н.В. Старовойт, 2016; Ф.Р. Якубова, 2020 и др.).

В части рассмотрения инклюзивной компетентности как педагогов, так и студентов педагогических вузов чётко определена её модель, структура, обозначены критериальные уровни сформированности её компонентов – компетенций. Однако в ранее проведённых исследованиях нами были определены противоречия в структуре содержательного компонента, на основе которых предложено дифференцировать его, выделив мотивационно-ценностные и когнитивные компетенции. В ходе эмпирического исследования были определены компоненты первого, а именно: доминирование социальной потребности как детерминанты деятельности, личностная ориентация на результат осуществляемой деятельности, ориентация при достижении результата на социальные стандарты. Мы предполагаем, что, будучи субъектными характеристиками, они в целом являются компонентом культуры личности, то есть компонентом инклюзивной культуры [2]. Следовательно, одним из основных и, вероятно, единственным условием формирования содержательного (субъектного) компонента инклюзивной компетентности является развитие инклюзивной культуры.

Термин «инклюзивная культура» рассматривается рядом авторов, и в целом можно выделить два аспекта её определения: как социального явления (Е.А. Колокольцева, М.И. Попова, Т. Бут, М. Эйнскоу) и как компонента культурно-образовательной среды отдельной образовательной организации (Н.В. Старовойт, Н.Г. Сигал) [3]. Причём эти два уровня являются прямыми коррелятами друг друга. То есть в широком смысле, будучи «фундаментальной основой для создания культуры инклюзивного общества…» (Е.А. Колокольцева, М.И. Попова) [4], инклюзивная культура будет обеспечивать нивелирование стигматизации в отношении лиц с особыми образовательными потребностями. В свою очередь, развитие инклюзивной культуры отдельных образовательных организаций позволит направленно формировать социально-личностные качества у субъектов образования, которые будут детерминантой обеспечения эффективности процесса инклюзии в целом [5].

На уровне глобальных социальных процессов технологии развития инклюзивной культуры (такие как СМИ, популяризация параолимпийского спорта, положительные образы людей с ОВЗ, поддержка, в рамках федеральных программ, организаций, внедряющих принципы инклюзии) обоснованы и успешно реализуются. Однако процесс формирования инклюзивной культуры в образовательных организациях ввиду большой доли фактора субъектности требует обеспечения специальных условий.

Как показал анализ последних публикаций, большая часть работ рассматривает условия развития инклюзивной культуры у субъектов образовательной среды на различных уровнях образования, а именно – у представителей администрации образовательного учреждения, педагогов, тьюторов, у детей с особыми образовательными потребностями и условно здоровых детей, а также у родителей (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, Н.Н. Нагорный, Н.Г. Сигал и др.). Работ, раскрывающих условия развития инклюзивной культуры у студентов, нет. Но, возвращаясь к вопросу об инклюзивной компетентности будущих педагогов, необходимость определения этих условий становится очевидной.

На наш взгляд, в качестве условий развития инклюзивной культуры у студентов педагогических направлений подготовки ввиду присутствия фактора субъектности следует рассмотреть контекст учебной деятельности.

Опираясь на определение А.А. Вербицкого, что контекст – это «система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [6], мы полагаем, что именно «определение и обеспечение соответствующих контекстов учебной деятельности позволит сформировать аксиологический компонент инклюзивной культуры и, как следствие, мотивационно-ценностные компетенции инклюзивной компетентности у будущих педагогов» [7].

Руководствуясь этим, нами было проведено эмпирическое исследование с целью определить влияние различных контекстов учебной деятельности на развитие инклюзивной культуры у студентов педагогических вузов. Объект исследования – инклюзивная культура студентов педагогических вузов; предмет исследования – контексты развития инклюзивной культуры у студентов педагогических вузов. Для достижения цели нами использовался комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретические, эмпирические (стандартизированные психодиагностические), методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, критерий корреляции Пирсона). В качестве испытуемых выступили студенты 1 и 4 курсов СФ БашГУ, обучающихся по направлению подготовки 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Адаптивная физическая культура и 49.03.01 Физическая культура. Всего в исследовании приняло участие 288 человек. С целью обеспечения репрезентативности выборки в исследование студентов 4 курса были включены академические группы, в которых не обучались лица с ОВЗ.

На этапе планирования эмпирического исследования мы обозначили следующие контексты учебной деятельности, которые «являются наиболее значимыми в формировании аксиологического компонента инклюзивной культуры: педагогическая практика и аудиторные занятия» [7]. Для выявления степени влияния данных контекстов на исследуемый феномен у студентов мы проводили тестирование методом поперечных срезов в течение года (2021–2022 гг.). Причём педагогическая практика проходила на трёх базах: коррекционные образовательные учреждения (ГБОУ Стерлитамакская коррекционная школа-интернат для глухих и слабослышащих обучающихся, ГБОУ Стерлитамакская коррекционная школа № 25 для обучающихся с ОВЗ), образовательные учреждения, реализующие (МАОУ СОШ № 32 г. Стерлитамака, МАОУ СОШ № 30 г. Стерлитамака) и не реализующие инклюзивное образование.

Так как на сегодняшний день нет стандартизированных методов оценки уровня развития инклюзивной культуры у студентов – будущих педагогов, нами на основе индикаторов/показателей оценки инклюзивной культуры в образовательной организации, разработанных Т. Бутом и М. Эйнскоу [8], составлен опросник для оценки аксиологического компонента инклюзивной культуры у студентов. В него вошли 24 утверждения, отражающие основные инклюзивные ценности. Студентам предлагалось прочесть их и выразить своё согласие/несогласие. За согласие с утверждением, прямо отражающим ценность, ответу присваивался 1 балл, за несогласие с таковым или согласие с утверждением, отвергающим принципы и ценности инклюзии – 0 баллов, за ответ «затрудняюсь ответить» – 0 баллов. Соответственно, чем выше итоговая сумма баллов, тем выше уровень инклюзивной культуры в части её аксиологического компонента.

Объём выборки испытуемых (288 человек) позволил осуществить психометрическую проверку опросника. Надёжность методики была оценена посредством метода «расщепления» и последующего вычисления соответствующих коэффициентов. Для определения надежности измерительной шкалы проводили расчёт по формуле Рюлона; с помощью формулы Спирмена-Брауна и Кронбаха определили коэффициенты надежности – согласованности. В результате произведенных вычислений все полученные показатели находились в пределах 0,90–0,92, что позволило применять разработанную методику для исследования рассматриваемого феномена инклюзивной культуры.

Научная новизна представленного в работе эмпирического исследования определяется проведенным в нём анализом динамики развития инклюзивной культуры у студентов – будущих педагогов в условиях различных контекстов учебной деятельности, что позволило определить детерминирующую роль данных контекстов в характере исследуемой динамики. Намечены пути решения проблемы психолого-педагогического обеспечения процесса развития инклюзивной культуры и мотивационно-ценностных компонентов инклюзивной компетентности у будущих педагогов путем учёта и прогнозирования механизмов и закономерностей развития личности в наиболее типичных учебных ситуациях высшей школы. Практическая ценность исследования заключается в разработке вербальной методики диагностики уровня инклюзивной культуры у студентов.

В результате проведённого исследования было установлено следующее (рис. 1). У студентов 1 курса, которые только поступили в вуз, отмечен низкий уровень сформированности инклюзивных ценностей, средний показатель в выборке составил 11,5 ± 2,4 балла. Иные результаты наблюдаются при первичной диагностике на 4 курсе. Здесь балл на 28% выше и составляет 16 ± 1,9 балла ($t = 2,04$; $p < 0,05$), что свидетельствует о положительной динамике развития инклюзивной культуры у студентов непосредственно в контексте аудиторных учебных занятий. Данный факт подтверждается и тем, что значимые различия ($t = 1,48$; $p < 0,05$) установлены и при сравнении результатов у студентов 4 курса разных направлений/профилей подготовки. Профиль «Физическая реабилитация» (направление 49.03.02), где значительно больше теоретических модулей, раскрывающих принципы инклюзии, – 16,6 ± 2,0; профиль «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» (направление 49.03.01) – 15,9 ± 2,2. При этом на 1 курсе подобных различий не установлено.

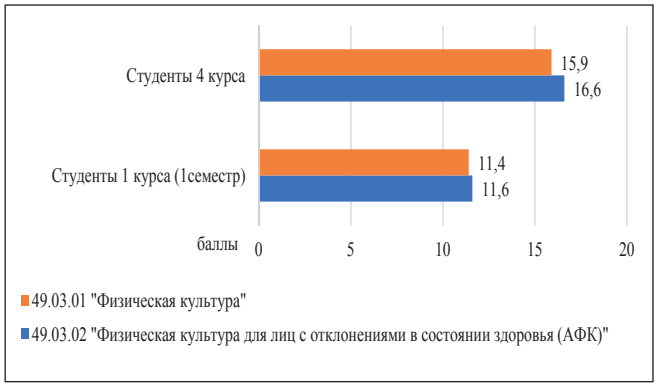


Рис. 1. Сравнительный анализ показателей инклюзивной культуры студентов

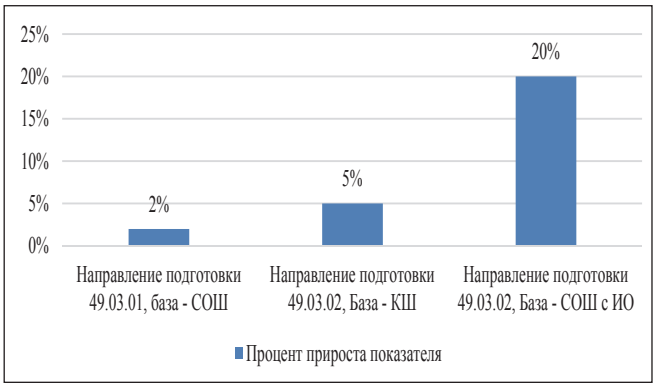


Рис. 2. Динамика прироста показателей инклюзивной культуры у студентов в контексте педагогической практики

Но наибольший интерес для нас представляет контекст «педагогическая практика», так как ряд научных трудов демонстрирует, что ценности инклюзии формируются непосредственно в процессе взаимодействия лиц, имеющих различия в характере физического и психического функционирования (Гринина Е.С., Першина Н.А., Шамардина М.В. и др.). Однако эти контексты качественно различаются. То есть взаимодействие может быть организовано в специально созданных условиях, ориентированных на норму/не норму при определённой патологии, как, например, в коррекционных школах определённых видов или в коррекционных классах. Либо данное взаимодействие выстроено по принципам инклюзии на основе включенного обучения. Для выявления характера влияния данных контекстов на динамику инклюзивной культуры студентов мы провели сравнительный анализ после прохождения студентами практики на контекстуально отличающихся базах.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности инклюзивной культуры у студентов в контексте педагогической практики

Этапы проведения контрольных срезов	Студенты направления подготовки 49.03.01; база – СОШ	Студенты направления подготовки 49.03.02; база – КШ	Студенты направления подготовки 49.03.02; база – СОШ с ИО
До педагогической практики	15,9 ± 2,2	16,6 ± 2,0	16,4 ± 1,9
После педагогической практики	16,2 ± 1,3	17,4 ± 2,2*	19,8**

Примечание: *p < 0,05 при t = 2,00–2,65; **p < 0,01 при t = 2,66 и более;
СОШ – образовательные учреждения, не реализующие инклюзивное образование;
СОШ с ИО – образовательные учреждения, реализующие инклюзивное образование;
КШ – коррекционные образовательные учреждения.

Результаты сравнительного анализа демонстрируют существенные различия в динамике. Так, у студентов направления подготовки 49.03.01, проходивших практику в общеобразовательных организациях, не реализующих принципы инклюзии, положительная динамика прироста есть (0,3 балла (2%) (t = 0,64; p > 0,05)), но она не однородна и не имеет статистической значимости. Однако процесс внедрения принципов инклюзии повсеместно и на всех уровнях образования требует формирования соответствующих компетенций и у педагогов по физическому воспитанию, ориентированных преимущественно на детей, имеющих нормативные или превышающие таковые физические кондиции.

У студентов направления подготовки 49.03.02, где были реализованы 2 характера контекста педагогической практики, наблюдается иная динамика. В обоих случаях прирост показателей является статистически достоверным. В группе студентов, проходивших практику в коррекционных школах, он составил 0,8 балла (5%) (t = 2,11; p < 0,05); в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, – 3,4 балла (20%). Различия в итоговых показателях этих двух групп имеют статистическую значимость (t = 2, 74; p < 0,01). Результаты всех контрольных срезов сведены в табл. 1, динамика прироста показателей проиллюстрирована на рис. 2.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было подтверждено, что контекстами формирования аксиологического компонента инклюзивной культуры у студентов являются педагогическая практика и аудиторные занятия. Однако характер/содержание контекста «педагогическая практика» имеет существенное значение в обеспечении должного уровня сформированности аксиологического компонента инклюзивной культуры и мотивационно-ценностных инклюзивных компетенций. Исходя из этого, одним из психолого-педагогических условий формирования и развития инклюзивной культуры у студентов педагогических направлений подготовки является организация педагогической практики на базе образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. Важно отметить, что обеспечение должного уровня инклюзивной культуры у выпускников – будущих педагогов/субъектов культурно-образовательной среды позволит усовершенствовать и упростить процесс развития инклюзивной культуры в образовательных организациях на всех его уровнях.

Библиографический список

1. *Перечень нормативных документов инклюзивных образовательных организаций*. Available at: https://cherya-edu.permarea.ru/
2. Крылова А.В., Крылов В.М. Мотивационно-ценностные компоненты инклюзивной компетентности учителя физической культуры. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта.* 2017; № 1: 124–130.
3. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. *Концепт*. 2016; Т. 8: 31–35. Available at: http://e-koncept.ru/2016/56117.htm
4. Колокольцева М.А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач. *Концепт.* 2022; № 4. Available at: ttps://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-pedagoga-suschnost-struktura-sposoby-resheniya-professionalnyh-zadach
5. Якубова Ф.Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования. *Наука и школа.* 2020; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-klyuchevoy-faktor-uspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya
6. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstno-kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-obrazovaniya
7. Крылова А.В., Игнаткова И.А. Контексты становления потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* 2013; № 4: 53–55.
8. Бут Т., Эйнскоу М. *Показатели инклюзии*: практическое пособие. Перевод с английского И. Аникеев. Москва: РООИ «Перспектива», 2007.

References

1. *Perechen' normativnyh dokumentov inklyuzivnyh obrazovatel'nyh organizacij*. Available at: https://cherya-edu.permarea.ru/
2. Krylova A.V., Krylov V.M. Motivacionno-cennostnye komponenty inklyuzivnoj kompetentnosti uchitelya fizicheskoj kul'tury. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta.* 2017; № 1: 124-130.
3. Starovojt N.V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu. *Koncept.* 2016; T. 8: 31-35. Available at: http://e-koncept.ru/2016/56117.htm
4. Kolokol'ceva M.A. Inklyuzivnaya kul'tura pedagoga: suschnost', struktura, sposoby resheniya professional'nyh zadach. *Koncept.* 2022; № 4. Available at: ttps://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-pedagoga-suschnost-struktura-sposoby-resheniya-professionalnyh-zadach

5. Yakubova F.R. Inklyuzivnaya kul'tura – klyuchevoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2020; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-klyuchevoy-faktor-uspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya
6. Verbickij A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2011; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstno-kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-obrazovaniya
7. Krylova A.V., Ignatkova I.A. Konteksty stanovleniya potrebnostno-motivacionnoj sfery studentov pedagogicheskih vuzov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2013; № 4: 53-55.
8. But T., `Ejnskou M. *Pokazateli inklyuzii*: prakticheskoe posobie. Perevod s anglijskogo I. Anikeev. Moskva: ROOI «Perspektiva», 2007.

Статья поступила в редакцию 26.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-40-42

***Kuznetsova O.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia),*
E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org
***Sheremet A.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia),*
E-mail: aa.sheremet@omgau.org

THE PROBLEM OF STUDENTS' SELF-DETERMINATION UNDER CONDITIONS OF INSTABILITY. The article is dedicated to the analysis of characteristics of personal self-determination of university students (with reference to students of the Omsk State Agrarian University). The relevance of the investigation is determined by the need to study and comprehend the content characteristics of self-determination in a multivariate, dynamically changing reality. Based on the synthesis of various approaches to self-determination, its main content characteristics are identified and evaluated. An empirical study of students' self-determination is carried out, which defines the quality of self-determination of this category of students. The results of investigation may be used as the basis for diagnostics and determination the content and methods of psychological and pedagogical support for students' self-determination.

Key words: **self-determination, personal self-determination, quality of self-determination, positive self-determination, negative self-determination.**

***О.З. Кузнецова,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск,*
E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org
***А.А. Шеремет,** канд. филос. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск,*
E-mail: aa.sheremet@omgau.org

ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу особенностей личностного самоопределения студентов вуза (на примере студентов Омского ГАУ). Актуальность исследования определяется необходимостью исследования и осмысления содержательных характеристик самоопределения в условиях многовариативной, динамично меняющейся реальности. На основе синтеза различных подходов к самоопределению выделены и оценены его основные содержательные характеристики. Проведено эмпирическое исследование самоопределения студентов, позволившее определить качество самоопределения данной категории обучающихся. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса диагностики и определения содержания и методов психолого-педагогической поддержки самоопределения студентов.

Ключевые слова: **самоопределение, личностное самоопределение, качество самоопределения, позитивное самоопределение, негативное самоопределение.**

Динамичность и неопределенность современных социальных, политических, экономических, культурных трансформаций, сопровождающихся противоречивостью и размыванием смысложизненных ориентиров, актуализируют проблему самоопределения.

Особую значимость самоопределение приобретает для молодежи. Именно в возрасте от 18 до 25 лет начинается зрелый период в жизни человека, который связан с кризисом личности, обусловленным необходимостью формирования более четкого понимания себя, определения своего места в мире, в структуре отношений с другими людьми и в деятельности.

Проблема самоопределения достаточно глубоко изучена. Вместе с тем обнаруживается необходимость теоретического уточнения содержательных характеристик самоопределения и проведения эмпирического исследования качества самоопределения как у отдельной личности, так и у определенной социально-демографической группы.

В связи с этим объектом исследования является личностное самоопределение, предметом исследования являются содержательные характеристики личностного самоопределения студентов вуза как показатели его качества (на примере студентов Омского аграрного университета имени П.А. Столыпина).

Цель исследования – выявить и дать качественную и количественную оценку содержательным характеристикам самоопределения, установить качество личностного самоопределения студентов вуза (на примере Омского ГАУ).

Задачи:

1. Анализ подходов к пониманию самоопределения и его природы.
2. Выделение содержательных характеристик самоопределения для его оценки.
3. Анкетирование обучающихся вуза с целью установления качества самоопределения студентов.

Методы исследования:

– теоретические: анализ научной литературы, систематизация и обобщение материала;

– практические (эмпирические): анкетирование, количественный и качественный анализ результатов анкетирования.

Базу исследования составили данные опроса 312 респондентов, являющихся студентами Омского аграрного университета им. П.А. Столыпина разных курсов и направлений подготовки очной формы обучения.

Научная новизна состоит в уточнении критериев оценки содержательных характеристик самоопределения, во введении понятий «качество самоопределения» и «модус самоопределения».

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знания о содержательных характеристиках самоопределения.

Практическая значимость состоит в возможности использовать разработанные критерии оценки самоопределения для диагностики качества самоопределения обучающихся, выявления студентов, которым необходима коррекция процесса самоопределения.

Интерес к вопросу самоопределения молодежи особым образом актуализируется в условиях глобальной неопределенности и нестабильности.

В научной литературе выделяют личностное, социальное, профессиональное и другие формы самоопределения. Они находятся в постоянном взаимодействии, при этом ключевым является личностное самоопределение.

В отечественной психологии подход к исследованию «личностного самоопределения» связан с именем С.Л. Рубинштейна. Главным звеном самоопределения в концепции исследователя является самодетерминация – собственная активность, осмысленное формирование человеком отношения к миру, окружающим людям и самому себе. В процессе личностного самоопределения обретается уникальный образ «Я». «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия» [1, с. 565].

Развивая идеи Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славская рассматривает самодетерминацию как переход от импульсного принятия решений к сознательному выбору, подлинному самоопределению, предполагающему способность осознанно принимать решения и действовать [2].

Э.Ф. Зеер описывает процесс самоопределения как выбор отношения, сопровождающийся рефлексией ситуации, активным поиском решения, как некий сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях [3]. С.Л. Рубинштейн утверждает, что «без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию, нет личности» [4, с. 233]. Человеку приходится осмысливать и переосмысливать многое из происходящего, вырабатывая свою осознанную позицию по отношению к актуальной и изменяющейся действительности, к деятельности, к себе как к субъекту деятельности и носителю актуальных стремлений.

Л.И. Божович показала, что в старшем подростковом и юношеском возрасте личностное самоопределение становится центром жизненной ситуации. Самоопределение исследователь связывает с решением вопросов: «Кем быть?», «Каким быть?», «Как найти свое место в жизни?». В этом аспекте самоопределение психолог определяет как «направленную способность сознания на анализ социальных и собственных психических процессов, переживаний, характеризуемую нарастанием понимания себя, своих возможностей и стремлений, своего места в обществе и своего назначения в жизни» [5].

В концепции самоопределения М.Р. Гинзбурга отправной точкой можно считать понятие «жизненное поле личности», понимаемое как «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действования» [6]. Исследователь выделяет два полюса самоопределения (позитивный и негативный) и такие параметры самоопределения, как ценностная плотность; экзистенциальная ориентация; эмоциональная окрашенность; характер самореализации.

Синтезируя аспекты самоопределения, рассмотренные в рамках различных концепций, изложенных выше, можно выделить следующие содержательные характеристики личностного самоопределения: понимание собственного «Я» и своего места в мире, переживание собственной уникальности, неповторимости своего жизненного пути; поиск и переживание смысла жизни; наличие позитивных личностно значимых ценностей, «ценностная насыщенность» (широта ценностного диапазона); постановка целей в жизни и деятельности; профессиональное самоопределение; проецирование себя в будущее; активность, гибкость (включенность в различные общности); творческое мышление; ответственность за свою жизнь.

Данные характеристики самоопределения приняты нами за критерии его оценки. В ходе исследования были сформулированы вопросы анкеты для определения качества самоопределения студентов Омского аграрного университета им. П.А. Столыпина. Под категорией «качество самоопределения» предлагается понимать оценку совокупности содержательных характеристик, придающих самоопределению позитивную или негативную определенность. В данной работе качество самоопределения оценивается по соотношению между позитивными и негативными модусами выделенных аспектов содержательных характеристик самоопределения. «Модус самоопределения» представляет собой изменчивое свойство отдельной содержательной характеристики самоопределения.

В ходе исследования личностного самоопределения студентов Омского аграрного университета были получены следующие результаты.

Содержательная характеристика «понимание собственного «Я» (рис. 1) «варьирует от полной неопределенности, невозможности определить, описать, охарактеризовать себя до достаточно развернутых индивидуализированных дефиниций. Не смогли ответить на вопрос «кто я, какой я» – 3% опрашиваемых. Значительное количество респондентов (31%) ограничилось обезличенными характеристиками, такими как человек, индивид, личность. Через усредненную совокупность социальных ролей типа «студент, сын, брат и т. п.» себя воспринимают 53% человек. Уникальное понимание своего «Я» имеют 11% студентов. Негативные самохарактеристики типа «Я – ничто», «Я – пустое место» дали себе 2% опрошенных. Можно утверждать, что в целом представление о себе у большинства студентов выражено слабо, уникальное переживание собственного «Я» присуще крайне небольшому количеству людей (36 человек из 312). В этом аспекте самоопределения преобладает негативный модус.

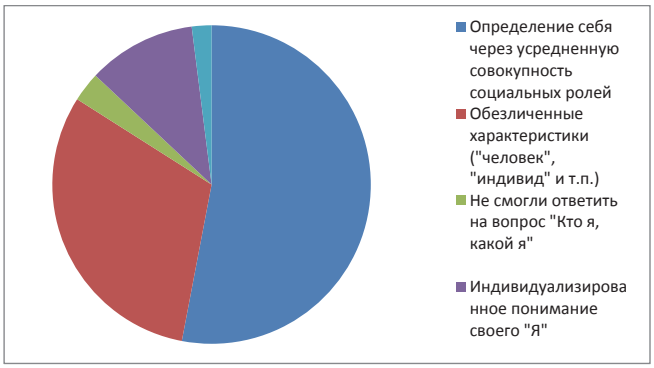


Рис. 1. Понимание собственного «Я»

Содержательная характеристика «поиска и переживание смысла жизни» получены противоречивые суждения (рис. 2): с одной стороны, есть некоторая совокупность опрашиваемых, для кого данная тема является крайне важной и актуальной (32% респондентов), с другой стороны, есть те, кто считает вопрос смысложизненного определения несущественным и не требующим особой рефлексии (таких большинство – 68%). Переживают собственную жизнь как осмысленную 17% участников опроса. Не обнаруживают особого смысла в своем существовании 10% студентов. В настоящий момент находятся в попытке обнаружить смысл жизни и затрудняются ответить на данный вопрос 9% человек. Следует отметить, что большинство респондентов выражают смысл жизни в целях, которые они перед собой ставят – 72% опрошенных. При этом эти цели концентрируются вокруг материального благосостояния, что, в свою очередь, не является прочным смысложизненным фундаментом. В аспекте осмысленности жизни у студентов Омского ГАУ доминирует, скорее, негативный модус самоопределения.

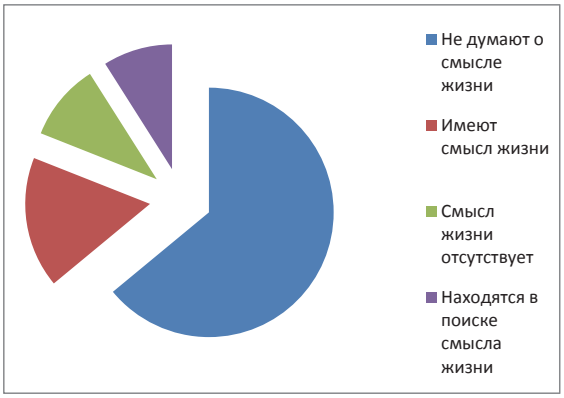


Рис. 2. Осмысленность жизни

В отношении ценностных доминант (рис. 3) можно наблюдать в целом сформированную определенность (89%). Приоритетными ценностями для студентов Омского ГАУ выступают ценности семьи, материнства, отцовства, детства (87% опрашиваемых) (при этом некоторые респонденты отметили, что хотели бы иметь трех–четырех детей). Также важными ценностями для студентов являются ценности реализации в трудовой деятельности (83% человек) и личностного развития (15%), помощь и поддержка близким, родителям (59% студентов), служение обществу (13%), некоторыми респондентами выделены эстетические ценности (4%) и ценности познания (6%).

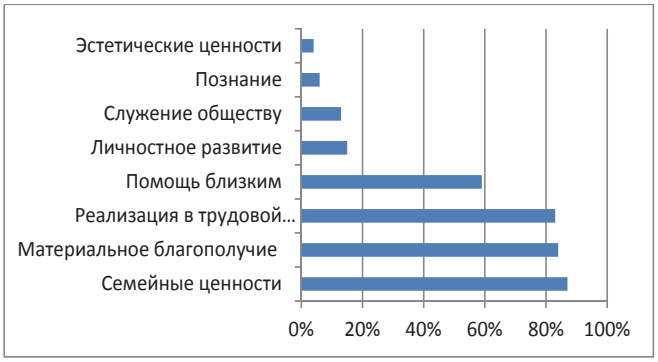


Рис. 3. Приоритетные ценности

Если анализировать ценностный аспект с точки зрения широты спектра личностно значимых позитивных ценностей, то следует признать достаточно низкую «ценностную насыщенность». Множественность ценностных оснований отмечается всего у 16% студентов. То есть в каждом отдельном случае у респондентов ценностный диапазон сравнительно беден (у 84% участников опроса), что также не является позитивным модусом самоопределения.

Нельзя не отметить, что для значительного количества студентов на первое место выходят ценности материального благополучия (84%), возможности «работать мало, получая при этом много». Некоторые респонденты предпочли бы вообще не работать, а жить, отдыхая и путешествуя (17%). Данные свидетельствуют о недостаточном на настоящий момент понимании и взятии на себя ответственности за свою жизнь и свое будущее.

Цели опрашиваемых в основном концентрируются вокруг ближайшего будущего и касаются окончания университета (95% опрашиваемых). Долгосрочные планы связаны главным образом с поиском «высокооплачиваемой работы» (72%) и формированием собственной семьи (87%). При этом цели «продления рода» достаточно часто манифестируются в положении о смысле жизни (39%). Социально значимые цели в виде «внести вклад в развитие общества», «помощь людям», «помощь бездомным животным», «сделать для этого мира что-то хорошее», «сделать мир лучше» выражены крайне слабо (всего у 13% респондентов). Наличие целей в жизни следует отнести к позитивному модусу самоопределения, но очевидно, что большинство целей студентов являются эгоцентричными.

Устремленность, проецирование личности в будущее, постановка целей, направленных в будущее, анализировались, в том числе, в аспекте профессионального самоопределения. Важно указать, что в ходе исследования было обнаружено, что профессиональное самоопределение не до конца сформировано и зачастую является крайне неопределенным. В ответах на вопрос по поводу будущей работы в большинстве случаев присутствуют абстрактные формулировки

следующего типа: «работа, от которой я буду получать удовольствие и наслаждение», «максимальная прибыль при минимальных трудозатратах», «хорошая работа», «интересная работа», «работа рядом с домом», «работа» и т. п. То есть сама профессиональная область не специфицируется, конкретная сфера деятельности четко не определяется. Это не представляется возможным отнести к позитивному модусу самоопределения.

Следует особенно подчеркнуть, что у многих опрошенных категория планируемой профессиональной сферы кардинальным образом отличается от приобретаемой ими специальности (69% респондентов). В целом цель, связанная с дальнейшим саморазвитием, самосовершенствованием, улучшением своих качеств и навыков, выражена незначительно (15%), что является негативным модусом самоопределения.

В целом содержательная характеристика «проецирование себя в будущее» у студентов, участвовавших в опросе, является недостаточно прочным ввиду зыбкости смысложизненного и ценностного фундамента, а также ввиду неопределенности в части профессионального самоопределения и низкого стремления к раскрытию потенциала своей личности.

Параметр гибкости выражен у студентов несущественно, то есть большинство участников опроса проявляют себя в рамках стандартного набора социальных ролей (76%). Нетривиальный социальный опыт имеют 24% опрошенных.

Фактор активности личности получил следующую характеристику: некоторые из опрошенных проявляют активное участие в различных сферах жизнедеятельности, имея дополнительные возможности для самореализации в области увлечений, хобби, освоения иных образовательных форм и форм деятельности. Но эта группа немногочисленна (33% респондентов). Следовательно, если анализировать широту диапазона областей самореализации, то у большинства респондентов она является ограниченной (в основном это текущее обучение в университете 67%), что следует отнести к негативному модусу самоопределения.

Качественный анализ анкет респондентов позволил также оценить непродуктивный образ мыслей. Творческий подход к пониманию и актуализации своей личности присущ незначительному количеству студентов (11%). В большинстве случаев следует признать подражательный образ мыслей, понимания своего места в настоящем и будущем (89%). Следовательно, в аспекте индивидуальности способа мышления доминирующим является негативный модус самоопределения.

Подводя общий итог проведенному анализу, можно констатировать существенный недостаток позитивных модусов личностного самоопределения студентов Омского аграрного университета им. П.А. Столыпина. Количественный анализ соотношения негативных и позитивных модусов свидетельствует о преобладающем негативном качестве самоопределения студентов.

В рамках данного исследования уточнены и взяты за критерии оценки качества личностного самоопределения содержательные характеристики самоопределения. Для оценки самоопределения введены категории «качество самоопределения» и «модус самоопределения», которые нашли отражение в проведенном эмпирическом исследовании. Результаты опроса студентов показали, что у большинства из них размытое представление о самих себе. Проблему смысла жизни считают актуальной меньше трети респондентов. Переживают свою жизнь как осмысленную крайне небольшое количество студентов. При этом ценностные доминанты в целом сформированы. Приоритетными ценностями для участников исследования выступают ценности семьи, материнства, отцовства, детства, ценности реализации в трудовой деятельности. Отмечена сравнительная бедность ценностного диапазона при доминировании ценностей материального благополучия. Цели опрашиваемых в основном концентрируются вокруг ближайшего будущего. Сделан вывод о том, что профессиональное самоопределение у большинства респондентов является крайне невыраженным. Большинство участников опроса проявляют себя в рамках стандартного набора социальных ролей, демонстрируют, скорее, подражательный образ мыслей и недостаток принятия ответственности за себя и свою жизнь. Оценка содержательных характеристик с точки зрения соотношения позитивных и негативных модусов самоопределения позволила заключить, что качество личностного самоопределения студентов в большей степени является негативным. Основное средство преодоления этого видится в психолого-педагогической поддержке обучающихся вузов, способной помочь молодым людям сформировать позитивный образ Я, ясные жизненные цели и ценностные ориентиры. Данные аспекты, безусловно, требуют дальнейшей теоретической и методологической проработки.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
2. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
3. Зеер Э.Ф. Формирование социально-профессиональных ценностей учащейся молодежи. *Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Тагил: ГАОУ СПО СО «НТГПК им. Н.А. Демидова», 2014: 10–14.
4. Рубинштейн С.Л. *Теоретические вопросы психологии и проблема личности*. Available at: https://vmits0364.it-services.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/pdf/251.pdf
5. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Available at: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008&bookhl
6. Гинзбург М.Р. *Психология личностного самоопределения*. Available at: http://childpsy.ru/dissertations/id/18248.php

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti)*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MOD`EK», 1999.
3. Zeer `E.F. Formirovanie social'no-professional'nyh cennostej uchaschejsya molodezhi. *Sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Nizhnij Tagil: GAOU SPO SO «NTGPK im. N.A. Demidova», 2014: 10-14.
4. Rubinshtejn S.L. *Teoreticheskie voprosy psihologii i problema lichnosti*. Available at: https://vmits0364.it-services.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/pdf/251.pdf
5. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Available at: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008&bookhl
6. Ginzburg M.R. *Psihologiya lichnostnogo samoopredeleniya*. Available at: http://childpsy.ru/dissertations/id/18248.php

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-42-44

***Kulikova A.V.**, teacher (Computer Studies and ICT), GBOU TC No. 34 of Moscow (Moscow, Russia), E-mail: anna-klueva@mail.ru*

FORMATION OF SELF-REFLECTION AMONG STUDENTS OF SPO AS A CONDITION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The study touches upon the issue of forming in students reflexive skills as an integral part of universal educational regulatory actions, such as self-control, self-assessment and reflection. An important skill at this age is to give an objective assessment of the situation and offer options for improving the situation in this area of research. Self-reflection in the learning process contributes to a more effective development of cognitive activity, thereby leading to an increase in the level of the educational process of the student. The formation of self-reflection among students reveals the problem of the peculiarities of its formation at different age stages, in particular, among students in educational institutions of secondary vocational education. Reflection is a complex concept, it is the subject of research in such sciences as philosophy, psychology and pedagogy. Historical (retrospective) analysis of scientific theories has shown that reflection in different historical epochs was considered as: the ability to self-knowledge, the justification of human cognitive abilities, the spiritual activity of the subject through the improvement of personality. Reflection refers to a person's reflection aimed at self-analysis of past events, their own actions. In this case, self-analysis depends on the person's education and level of self-control. The purpose of the study is to identify the reasons for the development of self-reflection among students in educational institutions of secondary vocational education in the aspect of the development of their personal abilities. Research objectives include to reveal the essence of the concepts of "reflection", "self-reflection"; to identify the features of the formation of self-reflexive skills in students, to substantiate the reasons affecting the development of self-reflection.

Key words: **personal development, self-reflection, causes of self-reflection, students.**

***А.В. Куликова,** преп. информатики и ИКТ, ГБПОУ ТК № 34 г. Москва, E-mail: anna-klueva@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕФЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Исследование затрагивает вопрос формирования рефлексивных умений обучающихся как составной части универсальных учебных регулятивных действий, таких как самоконтроль, самооценка и рефлексия. Важным умением в этом возрасте является давать объективную оценку ситуации и предлагать варианты улучшения ситуации в данной области исследования. Саморефлексия в процессе обучения способствует более эффективному развитию познавательной деятельности, тем самым приводит к повышению уровня образовательного процесса обучающегося. Развитие саморефлексии у обучающихся выявляет проблему особенностей её формирования на разных возрастных этапах, в частности у обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования. Рефлексия – это сложное понятие, оно является предметом исследования таких наук, как философия, психология и педагогика. Исторический (ретроспективный) анализ научных теорий показал, что рефлексия в разные исторические эпохи рассматривалась как способность к самопознанию, обоснование познавательных способностей человека, духовная активность субъекта через совершенствование личности. Под рефлексией подразумевается размышление человека, направленное на самоанализ прошедших событий, собственных поступков. В этом случае самоанализ зависит от образованности человека и уровня самоконтроля. Цель исследования: выявить причины развития саморефлексии у обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования в аспекте развития их личностных способностей. Задачи исследования: раскрыть сущность понятий «рефлексия», «саморефлексия»; выявить особенности формирования саморефлексивных умений у обучающихся, обосновать причины, влияющие на развитие саморефлексии.

Ключевые слова: **личностное развитие, саморефлексия, причины развития саморефлексии, обучающиеся.**

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования положен системно-деятельностный принцип, сущность которого сводится к получению непрерывного образования с учётом процесса самоанализа и самопознания в процессе получения обучающимися новых знаний.

Обучающиеся должны овладеть универсальными учебными регулятивными действиями, такими как самоконтроль, самомотивация и рефлексия. Должны давать объективную оценку ситуации и предлагать пути её улучшения. Обучающиеся должны учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам. Уметь объяснять причины достижения или недостижения результатов деятельности, давать оценку приобретённому опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации. Должны уметь вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей, а также оценивать соответствие результата цели условиям.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, изменением образовательной среды, с другой стороны, возрастными особенностями обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений. Поиск оптимальных условий формирования рефлексивных умений, новых форм и методов, направленных на развитие рефлексии у обучающихся СПО, является социально значимой проблемой для современной педагогики.

Цель исследования: выявить факторы развития саморефлексии у обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования в аспекте развития их личностных способностей.

Задачи исследования: раскрыть сущность понятий «рефлексия», «саморефлексия»; выявить особенности формирования саморефлексивных умений у студентов СПО; обосновать факторы, влияющие на развитие саморефлексии.

Научная новизна исследования заключается в теоретической разработке модели процесса формирования саморефлексии у обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования с учётом развития современных информационно-коммуникационных образовательных технологий.

В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ, сравнение и обобщение, моделирование.

Понятие «рефлексия» является известным и изученным в психологической науке. Рефлексия – это размышление человека, направленное на самоанализ своих поступков и прошедших событий. При этом самоанализ зависит от образованности человека и уровня самоконтроля. Слово «рефлексия» происходит от латинского reflexio – обращение назад. Понятие «рефлексия» берет своё начало в философских теориях и означает мыслительный процесс человека в аспекте его самооценки происходящей ситуации.

К.Г. Юнг считал, что богатство психики индивидуума определяется инстинктом рефлексии. Безусловно в основе рефлексии заложен процесс самооценки, что позволяет его использовать воображение в процессе принятия того или иного решения.

В толковом словаре русского языка под рефлексией понимают самоанализ, в современной педагогике – самоанализ деятельности и её результатов [1].

Понятие «рефлексия» достаточно сложное, многогранное и является предметом изучения ряда гуманитарных наук, таких как философия, психология, педагогика [2].

Ретроспективный анализ научных теорий показал, что рефлексия в разные исторические эпохи рассматривалась как способность к самооценке в аспекте познавательной деятельности человека, через призму его духовного развития и понимания его роли в этом мире.

Сама теории рефлексии берет своё начало ещё со времен Сократа и рассматривается в аспекте гносеологического философского подхода к данной проблеме исследования.

С точки зрения философских теорий рефлексия рассматривается как обоснование происхождения различных научных теорий, гипотез. Такая трактовка данного понятия имеет большое научное значение для ее изучения в психологии.

Данное понятие в психологии трактуется с точки зрения личностного аспекта развития индивидуума, через процесс самосознания с возможностью применения данных знаний на практике и выделения различных форм и видов рефлексии.

В педагогическом аспекте данное понятие – это важнейший элемент личностно ориентированного процесса обучения. В первую очередь в данном контексте – это элемент мышления, который ориентирован на познавательную и межличностную коммуникацию.

Согласно анализу различных научных теорий к данной проблематике рефлексии, мы можем дать определение рефлексивной деятельности как виду когнитивной активности обучающихся, которая нацелена на процесс самоанализа сознания и обеспечения освоения образовательного материала обучающимися. С учётом личностного подхода данное определение имеет большое значение в образовательном процессе при взаимодействии педагога и обучающегося.

Рефлексия имеет многоаспектный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и широком спектре психологических и педагогических направлений её разработки. Особое внимание к понятию «рефлексия» представителей различных отраслей научного знания определяется изменением в общественной жизни, постепенным развитием человека, ростом его самостоятельности, потребностью личности в понимании и оценке себя. Интерес к рефлексии со стороны различных областей знаний объясняется тем, что она является необходимым компонентом процесса адаптации средств и способов деятельности специалистов и коллективов к условиям профессиональной деятельности [3].

Саморефлексия чаще всего применяется как синоним рефлексии, однако рефлексия – более обширное понятие.

В философии саморефлексия – это вид умственной активности личности, ориентированной на познание своих действий, культуры человека, её основных принципов.

Рефлексируя, человек смотрит внутрь себя и видит свои индивидуальные особенности и поведение в различных ситуациях и окружении, осмысливает все положительные и отрицательные стороны совершенных поступков.

Под саморефлексией понимается отражение человеком самого себя в различных ситуациях с помощью своего сознания. Без саморефлексии невозможно самообучение, она даёт возможность переоценить свою точку зрения, позволяет усвоить нормы и ценности общества.

Саморефлексия в психологии – это способ развиваться как личность, добиваться значительных успехов в жизни и сделать самого себя лучше.

Практическая ценность саморефлексии заключается в том, что учащийся чётко понимает, что он делает и зачем.

Рефлексия начинает своё развитие в младшем школьном возрасте – от шести до одиннадцати лет [4].

По мнению В.В. Давыдова, дети, закончившие четвёртый класс, владеют интеллектуальной рефлексией.

С точки зрения Л.С. Выготского, развитие рефлексии у детей старше 11 лет не только связано с самосознанием их личности, но с оценкой понимания поступков окружающих их людей [5; 6].

Божович Л.И. в своих научных теориях рассматривает рефлексию через призму самооценки подростками своих поступков и требований к себе как личности. Д.И. Фельдштейн в своей научной концепции подросткового возраста даёт определение данного понятия как важного элемента познания подростками не только своей внутренней картины мира, но и окружающих его людей.

В научных теориях В.И. Слободчикова и Г.А. Цукермана, рассматривающих подростковую рефлексию, выявлена важная категория – внутренняя подростковая рефлексия, для которой характерно активное развитие процесса самопознания. Безусловно, средством её развития является личностная рефлексия. Данная рефлексия помогает подростку при изучении нового материала и способствует развитию его сильных и слабых сторон, то есть проецирует его саморазвитие в его взрослом возрасте [7].

Поэтому наиболее активным периодом в развитии личностной рефлексии следует считать возраст 15–17 лет. Именно в этот период происходит стабилизация уровня выраженной рефлексии и саморефлексии. Основной причиной формирования рефлексии у обучающихся данного возраста является то, что она укрепляет эмоциональную стабильность обучающегося. Самосознание позволяет обучающемуся понять свои чувства, качества, недостатки, побуждения и цели, а также признать их влияние на других. Развитие этих навыков улучшает как личную жизнь обучающихся, так и будущую профессиональную.

Саморефлексия повышает самооценку обучающегося и даёт возможность принятия решений. Самооценка важна для решения различных задач в жизни, которые включает в себя встречи, призвание, семью и собственные потребности. Это помогает в принятии решений, эффективной коммуникации и создании влияния. Чем больше обучающиеся думают о своих качествах и о том, как они могут их развить, тем увереннее они будут позже. Они могут стать счастливыми со своими хорошими качествами и определить те, которые требуют роста. Факторы, влияющие на развитие рефлексии обучающихся СПО, связаны с их жизненной позицией.

Данный возрастной период характеризуется честностью личности и тем самым способностью понять свой опыт, дать самооценку себе и исправить ситуацию, как жизненную, так и профессиональную.

Частью процесса самопознания является саморефлексия, которая помогает задуматься над сложными вопросами и ответить на них. Выделяется цикл вопросов отражения и изменения понимания ситуации: что происходило до, во время, после действий. И это является важным фактором развития саморефлексии обучающихся старшего подросткового возраста.

Данный возраст благоприятен в плане развития интеллектуальных, эмоциональных и культурных черт личности, что, несомненно, способствует формированию рефлексивных умений, создаёт позитивный менталитет и ценностные ориентиры обучающегося.

Факторы, влияющие на развитие саморефлексии, доказывают ещё раз актуальность темы исследования – именно в старшем подростковом возрасте происходит становление личности будущего специалиста и закладывается успешность профессиональной деятельности.

Выявленные факторы имеют определённую практическую ценность, так как саморефлексия способствует развитию профессиональной компетентности и её применению в различных сферах и отраслях деятельности.

Таким образом, обязательным результатом обучения является формирование саморефлексии у обучающихся, что актуализирует проблему особенностей её формирования на разных возрастных этапах обучающихся.

Саморефлексия помогает обучающемуся наблюдать за мышлением, действиями и раскрывать профессиональный ресурс. С её помощью обучающийся не только совершенствует свои профессиональные навыки, но и объективно их оценивает с учётом мнения окружающих. Теоретическое обобщение понятий «рефлексия» и «саморефлексия», выявление и обоснование факторов, влияющих на развитие рефлексии у обучающихся СПО, позволяют по-новому раскрыть сам процесс формирования рефлексии и саморефлексии. Моделирование процесса обучения в системе профессионального образования, направленного на развитие этих качеств личности обучающегося, определяет новизну исследования.

Теоретический анализ показал, что саморефлексия – это ценное личностное качество человека и ничем не заменимая способность, необходимая для саморазвития человека. Возраст обучающихся колледжа является наиболее благоприятным для формирования у них рефлексии. Учитывая возрастные особенности обучающихся колледжей, следует отметить, что моделирование процесса формирования рефлексии в данном возрастном периоде должно опираться на факторы, способствующие успешному развитию саморефлексии, самооценки и, в конечном счёте, на саморазвитие личности обучающегося.

Библиографический список

1. *Психология*: словарь. Москва: ИПЛ, 1990.
2. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*: учебник для студентов. Москва: Академический Проект, 2011.
3. Стеценко И.А. Генезис и интерпретация категории «педагогическая рефлексия». *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион*. Серия: Общественные науки. 2005; № S12: 123–127.
4. Цилицкий В.С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека. *Молодой ученый*. 2015; № 22 (102): 913–917.
5. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
6. Мухина В.С. *Детская психология*: учебник для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1985.
7. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990; № 3.
8. Раевская Е.А. *Развитие самосознания личности старших подростков на основе рефлексивно-гуманистического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Тамбов, 2011.

References

1. *Psihologiya*: slovar'. Moskva: IPL, 1990.
2. Abramova G.S. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnik dlya studentov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2011.
3. Stecenko I.A. Genezis i interpretaciya kategorii «pedagogicheskaya refleksiya». *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2005; № S12: 123-127.
4. Cilickij V.S. Zakonomernosti formirovaniya refleksivnyh umenij i navykov na raznyh `etapah vozrastnogo razvitiya cheloveka. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 22 (102): 913-917.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
6. Muhina V.S. *Detskaya psihologiya*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1985.
7. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Genezis refleksivnogo soznaniya v mladshem shkol'nom vozraste. *Voprosy psihologii*. 1990; № 3.
8. Raevskaya E.A. *Razvitie samosoznaniya lichnosti starshih podrostkov na osnove refleksivno-gumanisticheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Tambov, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 796.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-44-46

Meshenina N.V., *senior teacher, Vyatka State University (Kirov, Russia), E-mail: meshenina.hatalya@mail.ru*

DYNAMICS OF THE LEVEL OF PHYSICAL DEFINITELY OF STUDENTS USING SKIPPING IN HIGHER EDUCATION LEVELS. Among the means of physical education there are exercises that are interesting for those involved – these are exercises with a skipping rope (skipping). Skipping rope exercises improve the work of the heart muscle, reduce the resting pulse rate, improve the lymphatic system and lead to a high functional capacity. Skipping classes increase physical fitness because they are a means of cardio and strength training. Twenty-two girls participated in the study. A set of skipping exercises was added to the physical education program and it helped to improve the results in running and strength activities. The time of running for 100 m, shuttle run and 2 km decreased by 0.4 sec, 0.6 sec and 0.56 sec, respectively. When performing jumping rope for 1 minute the number of jumps increased by 29 times. Physical education involves teaching students the basics of physical movements, but motivation for physical education classes is weak. Exciting and useful skipping classes can increase the emotional background and motivation of students.

Key words: **skipping, female students, physical education, endurance, coordination, physical fitness.**

Н.В. Мешенина*, ст. преп., Вятский государственный университет, г. Киров, E-mail: meshenina.hatalya@mail.ru*

ДИНАМИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКИППИНГА В ВУЗЕ

Среди средств физической культуры имеются упражнения, которые интересны для занимающихся, – это упражнения со скакалкой (скиппинг). Прыжки на скакалке способствуют улучшению работы сердечной мышцы, приводят к снижению частоты пульса в покое, улучшают работу лимфатической системы и приводят к высокой функциональной способности. Занятия скиппингом повышают физическую подготовленность, так как являются средством кардио- и силовой тренировки. В исследовании принимало участие 22 девушки. В программу физкультуры был добавлен комплекс упражнений скиппинга, и это помогло улучшить результаты в беговых и силовых видах. Время бега на 100 м, челночного бега и 2 км уменьшилось на 0,4 сек., на 0,6 сек. и на 0,56 сек. соответственно. При выполнении прыжков на скакалке за 1 минуту количество подпрыгиваний увеличилось на 29 раз. Физическая культура предполагает обучение студентов основам физических движений, однако мотивация к занятиям физкультурой слабая. Увлекательные и полезные занятия скиппингом способны увеличить эмоциональный фон и мотивацию занимающихся.

Ключевые слова: **скиппинг, студентки, физическая культура, выносливость, координация, физическая подготовленность.**

Жизнь студентов состоит из учебного и свободного времени. За учебой они проводят 2/3 дня, сидя за выполнением заданий по предметам. Отрицательными последствиями длительного положения сидя являются понижение активности вестибулярного аппарата, слабые мышцы спины, ослабевшие мышцы бедра, голени, стоп, нарушение физиологических изгибов позвоночника, напряжение мышц рук, снижение зрения из-за напряжения зрительного аппарата [1, с. 405]. Самым распространенным видом стимуляции вестибулярного аппарата является скиппинг. Это упражнение легко включается и дополняет урок физкультуры разнообразием средств [2, с. 44]. В нынешнее время среди студенческой молодежи актуальными становятся новые виды оздоровительной деятельности, например, разнообразные упражнения со скакалкой (скиппинг) [3, с. 21].

Программа элективных курсов по физкультуре включает различные компетенции для повышения интереса к занятиям с помощью поднятия эмоционального фона, плотности занятий, эффективности процесса обучения [4, с. 90]. На физкультуре при использовании скакалки решаются следующие задачи: предупреждение травм; сокращение времени разминки; развитие координации, общей и скоростной выносливости. Разучивание сложных элементов стимулирует работу нервных клеток, налаживает синхронную деятельность различных отделов мозга, влияет на развитие оперативного мышления студентов [5, с. 89]. Прыжки через скакалку помогают выведению токсинов из организма через активное потоотделение, восстанавливают гормональный баланс, работу внутренних органов, усиливают кровообращение, поставляя кислород и питательные вещества в большем объёме. И в итоге улучшают настроение, снимают нервное напряжение и стресс, увеличивая выработку гормонов счастья [6, с. 66]. Эффективность прыжков через скакалку равна продолжительному бегу в потреблении кислорода и сжигаемых калорий [7, с. 214]. Американский врач К. Купер отмечал, что 10 минут занятий прыжками на скакалке заменяют преодоление 3,22 км [8, с. 124].

Сделав анализ по данному направлению, мы пришли к выводу, что использование скиппинга как отдельного элемента для повышения физической подготовленности изучена недостаточно хорошо. Поэтому научная новизна статьи имеет прикладной характер и заключается в применении скиппинга как дополнительного элемента, который является необходимым для мотивации и физической подготовки студентов к выполнению контрольных тестов. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что предложены методические подходы и условия для реализации программы по мотивированию студентов к посещению занятий с включением прыжков на скакалке в образовательный процесс. Практическая значимость заключается в том, что инновационные подходы к занятиям по физической культуре помогают избежать монотонности и однообразия, повышают интерес и во многом влияют на мотивацию обучающихся студентов к здоровому образу жизни.

Цель исследования – изучить влияние применения упражнений со скакалкой (скиппинг) для повышения мотивации и физической подготовленности студенток.

Задачи исследования*:* 1) разработать и применить методику скиппинга для студенток с разной степенью владения скакалкой; 2) выявить степень мотивации студентов к физкультуре с помощью анкетирования; 3) оценить уровень развития физических качеств до и после эксперимента с включением прыжков на скакалке.

В нашем исследовании принимали участие 22 студентки основной медицинской группы второго курса факультета истории, политических наук и культурологии Вятского государственного университета. В начале и конце эксперимента проведено обследование по стандартным методикам в двух семестрах. Для измерения уровня физической подготовленности было проведено 6 контрольных испытаний на основе действующей программы Министерства образования РФ «Физическая культура» [9, с. 41]. Силовые способности оценивались по 2 тестам: «Поднимание туловища из положения лежа», «Подтягивание на низкой перекладине». Скоростно-силовые способности определялись по 4 тестам «Прыжок в длину с места» и «Челночный бег», по скорости бега на 100 м, количество прыжков на скакалке за 1 минуту. Уровень развития общей выносливости определялся по результату в беге на 2000 м. Определение координационных способностей осуществлялось по выполнению комплекса последовательных упражнений без перерыва, каждое по 4 раза. Был разработан комплекс: 4 прыжка на 2 ногах крутим скакалку вперед, 4 прыжка на двух ногах, крутим скакалку назад, 4 прыжка руки скрестно через раз, крутим скакалку вперед, 4 прыжка руки скрестно через раз, крутим скакалку назад, 4 прыжка на левой, 4 прыжка на правой ноге. Для этого поделили девушек по степени умения прыгать на скакалке: 1 подгруппа – для начинающих; 2 – для тех, кто умеет прыгать; 3 – для тех, кто хорошо владеет прыжками.

Задача 1 группы: освоение и автоматизация двигательного действия. Упражнения данной группы: прокрутка скакалки с перешагиванием и перепрыгиванием; прыжки со сменой ног, на двух ногах – в течение 15–20 секунд. Время выполнения каждого упражнения 30 секунд, 4–5 повторений на каждом занятии. Задачи 2 группы – развитие выносливости; освоение сложных координационных прыжков. Упражнения данной группы: прыжки на выносливость в течение 1 минуты; скоростные прыжки – «бег» со сменой ног на месте и в движении по 30 секунд; координационные прыжки – на одной ноге, скрестив ноги впереди – сзади, ноги врозь, боком. Каждое задание выполнялось от 30 секунд до 1 минуты по 4–5 повторений. Задачи 3 группы – освоение сложнокоординационных упражнений. Студентки выполняли прыжки на выносливость от 3 минут; прыжки одна нога впереди, другая сзади и при прыжке – смена положений ног; прыжки с двумя подскоками на один круг вращения; продвижение прыжками через скакалку вперед на правой и левой ноге; скоростные прыжки. Длительность каждого упражнения от 2 до 4 минут, 2–3 повторения за занятия.

Структура занятия: разминка, основная часть с использованием прыжковых упражнений и заминка. Занятия проходили как на улице (бег от 2 до 5 км), так и в зале (спортигры, фитнесс, настольный теннис, силовая тренировка) с включением разнообразных упражнений со скакалкой. Разминка включала скоростные прыжки в течение 20–35 секунд; основная часть состояла из прыжков на выносливость в течение 180 секунд при малой мощности работы (ЧСС – 110–130 ударов в минуту). При повышении подготовленности нагрузка и интенсивность занятий повышались (ЧСС – 140–150 ударов в минуту). В заминке использовались упражнения на растяжку и расслабление мышц.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование и эксперимент, анкетирование, методы математической статистики средних величин, предусматривающие определение средних арифметических показателей, проверка статистических гипотез о достоверности различий средних величин с использованием Т-критерия, анализ и обобщение полученных данных.

Для испытуемых были подобраны различные упражнения в среднем и высоком темпе (ЧСС 130–150 уд/мин) в зависимости от группы 1, 2, 3. Основываясь на результаты данного исследования, можно констатировать, что используемые методы способствовали развитию быстроты, выносливости, силы в среднем на 8–60%. Полученные результаты подтверждаются авторами из г. Орлова: при использовании скиппинга результаты быстроты у девушек улучшились на 14–32%, результаты развития силы до 89% [10, с. 217]. Это свидетельствует о том, что применение скиппинга на занятиях помогает развитию всех физических качеств у студенток.

Следующий этап исследования – разработка методики занятий с применением прыжковых упражнений со скакалкой. Для повышения эффективности занятий физической культурой и повышения уровня физической подготовленности девушек выполнялись упражнения со скакалкой различными способами с координационной сложностью на каждом занятии [11, с. 105]. Комплекс упражнений включает прыжки на месте с вращением скакалки вперед; прыжки на месте на двух и на одной ноге с поочередной сменой ног с вращением скакалки вперед; прыжки через скакалку – одна нога впереди, другая сзади, при прыжке смена положений ног; прыжки через скакалку с двумя подскоками на один круг вращения; продвижение прыжками через скакалку вперед на правой и левой ноге; прыжки через скакалку с постепенным сокращением времени на заданное количество прыжков. Время освоения определенного варианта от 2 до 6 занятий зависело от умения владеть скакалкой. Комплекс упражнений способствовал подготовке к контрольному тестированию, состоящему из 24 последовательных прыжков. Предварительное тестирование испытуемых установило, что лишь 10% смогли справиться с данным комплексом.

Одна из задач нашего исследования включала анкетирование для выявления мотивации девушек к занятиям физкультурой в вузе. Поэтому опросник направлен на выявление потребности и умение прыгать на скакалке. Результаты опроса таковы – об умении прыгать 64% ответили «умеем, но часто спотыкаемся

о скакалку» и 4% «никогда не занимались» прыжками со скакалкой. Это согласуется с данными Дальневосточного университета: 58,5% девушек использовали скакалку на занятиях очень редко, 9,2% вообще не умеют прыгать [12, с. 284].

Физическую подготовленность определяли различными тестами. В исследовании учитывалмсь основные физические качества: сила, быстрота, координация, ловкость, выносливость. Скоростно-силовую подготовленность определяют тесты на 100 м, прыжок в длину с места, челночный бег. Дистанция 100 метров, определяющая качество быстроты, преодолена в начале эксперимента за 17,4 сек, и к окончанию – за 17,1 сек. Челночный бег, характеризующий координацию и быстроту, был выполнен за 8,3 сек., что быстрее на 0,6 сек. в начале тестов. Определить силу отталкивания помогает тест – прыжок в длину с места. Достоверные различия показали, что методика применения скиппинга на занятиях оправдывается. Результат прыжка увеличился со 170 см до 180 см (табл. 1).

Таблица 1

Показатели физической подготовленности (n = 22)
до и после эксперимента

№	Показатели	До эксперимента	После эксперимента
1.	Бег 100 метров	17,4 ± 0,32	17,1 ± 0,28
2.	Челночный бег (3*10 м)	8,9 ± 0,1	8,3 ± 0,13
3.	Прыжки в длину с места, см	170,3 ± 3,2	180 ± 3,00*
4.	Подтягивание на низкой перекладине, раз	8,4 ± 0,31	17,23 ± 0,29*
5.	Поднимание туловища из положения лежа, раз	36,7 ± 1,19	50 ± 1,18*
6.	Бег 2000 метров	12,40 ± 0,4	11,44 ± 0,37*
7.	Прыжки на скакалке за 1 минуту	122,45 ± 1,95	151,27 ± 2,08*
8.	Комплекс из 6 упражнений	Выполнили 10%	Выполнили 80%

*Примечание: * – различия достоверны при p < 0,5.*

Силу мышц определяли по подтягиванию на низкой перекладине и поднимании туловища из положения лежа на спине. Девушки подтянулись на 9 раз больше (до – 8 раз, после – 17 раз) после проведенного эксперимента. И улучшили результат в поднимании туловища из положения лёжа на 13 раз, с 37 до 50 раз за минуту (табл. 1). По бегу на 2 000 м определяли выносливость. Девушки пробежали дистанцию до эксперимента за 12.40 мин., а после – 11.44 мин., различия достоверны (p < 0,05). Чтобы больше раз прыгнуть за минуту, нужно иметь сильную стопу. Прыжки на скакалке (1 минута) определяют силу и быстроту отталкивания, выносливость помогает выполнить большее количество прыжковых действий. Поэтому нами доказано, что прыжки на скакалке помогают развитию всех физических качеств. До тестирования девушки смогли прыгнуть 122 раза, и через 3 месяца у них получилось в среднем прыгнуть уже 151 раз. Различия данных достоверны между группами, значимы по t-критерию Стьюдента (p < 0,05) и доказывает, что простые по выполнению прыжки со скакалкой могут разнообразить занятия в любом виде спорта.

Таким образом, наше исследование доказало результативность применения прыжков на скакалке в процессе занятий для повышения физической подготовленности. Это подтверждается достоверными изменениями у испытуемых до и после тестирования. Наши исследования подтверждаются преподавателями из Астраханского медицинского государственного университета в контрольной и экспериментальной группах. У них достигнуты достоверные различия в экспериментальной группе: прыжки на скакалке за 1 минуту увеличились с 125 до 144 раз; в челночном беге результат стал лучше с 9,5 до 9,9 секунд, и отмечается положительная динамика изменений функциональных показателей организма [4, с. 387].

Таким образом, нами разработана и апробирована методика включения скиппинга в процесс занятий. Комплекс из 6 упражнений на скакалке смогли освоить 80% девушек к концу второго курса занятий физкультурой.

Применения разнообразных элементов скиппинга на занятиях доступны, вариативны, повышают мотивацию и интерес девушек к предмету «Физическая культура». Скиппинг поднимает уровень подготовленности сердечно-сосудистой, дыхательной систем путем увеличения потребления кислорода, и его можно применять в кардио- и силовой тренировке.

Включение скиппинга в занятие улучшает физическую подготовленность: время бега 2000 м уменьшилось – на 0,4 сек. и на 0,56 сек.; увеличился показатель прыжков на скакалке за 1 минуту до 151 раза. В силовых тестах больше подтянулись на 9 раз и подняли туловище больше на 13 раз; прыгнули с места на 10 см дальше.

Библиографический список

1. Майнуленко Э.В. Роуп-скиппинг в физической подготовке студентов. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций сотрудников силовых ведомств*: сборник научных трудов. Иркутск, 2015: 405–408.
2. Храмцов П.И. Физиологические предпосылки обоснования развития статокинетической устойчивости у обучающихся средствами физического воспитания. *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2019; № 4: 44–46.
3. Трусова В.П. Скакалка как одно из средств физической культуры. *Вести МАНЭБ в Омской области. Образование*. 2015; № 2 (7): 20–21.
4. Янкевич И.Е., Ярошинская А.П. Роуп скиппинг как средство развития физических качеств студентов на занятиях физической культурой. *Высшая школа: научные исследования*: материалы межвузовского Международного конгресса. Москва, 2021: 87–92.
5. Сусорова М.В. Особенности использования упражнений со скакалкой на занятиях физической культурой со студентами вузов. *Новая наука: проблемы и перспективы*. 2016; № 2-1 (61): 88–90.
6. Солодовник Е.М., Сорокина К.А. Скиппинг – как средство мотивации на занятиях физической культурой. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018; № 9: 66–68.
7. Овчинников Ю.Д., Шпет В.В., Якунина В.А. Скиппинг: популярный вид двигательной активности. *MODERN SCIENCE*. 2019; № 7-2: 213–216.
8. Кузнецова Е.В. Внедрение инновационных технологий на занятиях физической культурой через прыжки на скакалке – скиппинг. *Современная школа в условиях реализации национального проекта «Образование»*. Челябинск, 2020: 123–127.
9. Виленский М.Я., Ильинич В.И., Масляков В.А., Щербаков В.Г.*Физическая культура*. Примерная программа для высших учебных заведений, инструкция по организации и содержанию работ кафедр физического воспитания в вузах. Москва: Издательство Министерства образования РФ, ГНИИ ИТТ «Инфоматика», 1994.
10. Бойко В.В., Музалевский А.А. применение роуп-скиппинга в средних и высших учебных заведениях по управлению массовым спортом на региональном уровне. *Ученые записки орловского государственного университета*. 2019; № 4 (985): 214–218.
11. Глейберман А.А. *Упражнения со скакалкой*. Москва, 2007.
12. Свиягина Е.В., Зипунникова Т.А., Журавлева И.А. Повышение двигательных способностей студенток на занятиях по физической культуре. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 5 (171): 281–285.

References

1. Majnulenko `E.V. Roup-skipping v fizicheskoj podgotovke studentov. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij sotrudnikov silovyh vedomstv*: sbornik nauchnyh trudov. Irkutsk, 2015: 405-408.
2. Hramcov P.I. Fiziologicheskie predposylki obosnovaniya razvitiya statokineticheskoj ustojchivosti u obuchayuschihsya sredstvami fizicheskogo vospitaniya. *Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ya*. 2019; № 4: 44-46.
3. Trusova V.P. Skakalka kak odno iz sredstv fizicheskoj kul'tury. *Vesti MAN`EB v Omskoj oblasti. Obrazovanie*. 2015; № 2 (7): 20-21.
4. Yankevich I.E., Yaroshinskaya A.P. Roup skipping kak sredstvo razvitiya fizicheskih kachestv studentov na zanyatiyah fizicheskoj kul'turoj. *Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya*: materialy mezhvuzovskogo Mezhdunarodnogo kongressa. Moskva, 2021: 87-92.
5. Susorova M.V. Osobennosti ispol'zovaniya uprazhnenij so skakalkoj na zanyatiyah fizicheskoj kul'turoj so studentami vuzov. *Novaya nauka: problemy i perspektivy*. 2016; № 2-1 (61): 88-90.
6. Solodovnik E.M., Sorokina K.A. Skipping – kak sredstvo motivacii na zanyatiyah fizicheskoj kul'turoj. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2018; № 9: 66-68.
7. Ovchinnikov Yu.D., Shpet V.V., Yakunina V.A. Skipping: populyarnyj vid dvigatel'noj aktivnosti. *MODERN SCIENCE*. 2019; № 7-2: 213-216.
8. Kuznecova E.V. Vnedrenie innovacionnyh tehnologij na zanyatiyah fizicheskoj kul'turoj cherez pryzhki na skakalke – skipping. *Sovremennaya shkola v usloviyah realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*. Chelyabinsk, 2020: 123-127.
9. Vilenskij M.Ya., Il'inich V.I., Maslyakov V.A., Scherbakov V.G.*Fizicheskaya kul'tura*. Primernaya programma dlya vysshih uchebnyh zavedenij, instrukciya po organizacii i soderzhaniyu rabot kafedr fizicheskogo vospitaniya v vuzah. Moskva: Izdatel'stvo Ministerstva obrazovaniya RF, GNII ITT «Infomatika», 1994.
10. Bojko V.V., Muzalevskij A.A. primenenie roup-skippinga v srednih i vysshih uchebnyh zavedeniyah po upravleniyu massovym sportom na regional'nom urovne. *Uchenye zapiski orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 4 (985): 214-218.
11. Glejberman A.A. *Uprazhneniya so skakalkoj*. Moskva, 2007.
12. Sviyagina E.V., Zipunnikova T.A., Zhuravleva I.A. Povyshenie dvigatel'nyh sposobnostej studentok na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019; № 5 (171): 281-285.

Статья поступила в редакцию 26.10.22

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-47-48

***Grishina I.S.**, postgraduate, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: grisheena@yandex.ru*

THE ESSENCE OF THE CONCEPT "SOCIO-PERSONAL EXPERIENCE" AND ITS COMPONENTS. In the article, attention is paid to the content of the concept of "social and personal experience." The theme of the relationship between the individual and society, aspects of the socialization of the individual are touched upon. The concepts of "personality," "experience," "society" are considered, the lines of interconnection are highlighted. The components in the structure of the concept of "social and personal experience" are identified and characterized: the attitude of the individual to society; the presence of behavioral foundations of interaction in society; self-knowledge. The author gives a generalized description of the indicators of low formation of social and personal experience. The role of the teacher in the formation of the social and personal experience of students is indicated. The conditions under which the formation of a positive social and personal experience is possible are substantiated.

Key words: **social and personal experience, personality socialization, accumulation of experience, formation of interaction experience.**

***И.С. Гришина**, аспирант, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: grisheena@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ОПЫТ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В статье внимание уделено содержательному наполнению понятия «социально-личностный опыт». Затрагивается тема взаимосвязи личности и общества, аспекты социализации личности. Рассмотрены понятия «личность», «опыт», «общество», выделены линии взаимосвязи. Выявлены и охарактеризованы компоненты в структуре понятия «социально-личностный опыт»: отношение личности к социуму; наличие поведенческих основ взаимодействия в обществе; самопознание. Автор дает обобщенную характеристику показателям низкой сформированности социально-личностного опыта. Обозначена роль педагога в формировании социально-личностного опыта у обучающихся. Обосновываются условия, при которых возможно формирование положительного социально-личностного опыта.

Ключевые слова: **социально-личностный опыт, социализация личности, накопление опыта, формирование опыта взаимодействия.**

Проблеме социально-личностного развития и накоплению опыта в настоящее время уделяется особое внимание, поскольку данные компоненты входят в образовательные стандарты. Повышенный интерес исследователей к данной проблеме обусловлен изменениями в социально-экономической и политической сферах, что проецирует нестабильность в обществе. Педагоги (И.Г. Галушко, Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, Ю.В. Сорокопуд и др.) [1–10] отмечают, что в нынешней ситуации фиксируется дефицит внимания, культуры общения среди обучающихся, часто проявляются грубость, враждебность, эмоциональная отчужденность. Формирование и накопление социально-личностного опыта, который является основой дальнейшего выстраивания взаимоотношений обучающихся с другими людьми, выступает ведущей задачей в процессе формирования личности.

В ситуации, когда сознание не успевает за стремительным потоком информации, не имеет «паузы», столь важной для рефлексивной деятельности, оно наполняется готовыми формулами и идеями. Субъект не может разграничить «своё» и «чужое», обезличиваясь, теряет мотивацию к творчеству и духовному развитию. Можно сказать, что внутри него образуется «вакуум» – признак глубочайшего внутреннего кризиса. Чем больше человек внедрен в социальную систему и чем осознаннее его присутствие в ней, тем сильнее и масштабнее он чувствует драматические последствия для себя. Социальные кризисы случались и ранее, но современный человек уже не в состоянии изолировать себя от всеобщих процессов, – отмечает М.С. Гусельцева [2]. Коммуникационное взаимодействие между членами общества ослабевает, а неожиданно появившаяся пандемия еще более ускорила данный процесс.

Данные факты показывают необходимость изучения вопросов, связанных с формированием социально-личностного опыта у обучающихся, в связи с чем важным является определение сущности понятия «социально-личностный опыт» и выявление основных его компонентов.

Цель статьи – выявить сущность и основные составляющие понятия «социально-личностный опыт».

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «социально-личностный опыт» на основе анализа ранее выполненных работ; 2) выделить компоненты, составляющие основу понятия «социально-личностный опыт»; 3) определить роль и направления работы педагога по формированию социально-личностного опыта у обучающихся.

Научная новизна статьи состоит в расширении сущности понятия «социально-личностный опыт», а также путей формирования социально-личностного опыта у обучающихся; выявлении направлений работы педагога по формированию социально-личностного опыта у обучающихся. Теоретическая значимость статьи видится в систематизации научного представления о понятии «социально-личностный опыт», определении возможностей практической деятельности в формировании социально-личностного опыта; в выявлении роли педагога в накоплении и обозначении условий положительного социально-личностного опыта у обучающихся.

Методы исследования: синтез понятий и определений; анализ научных фактов; обобщение и структурирование научного материала.

Социально-личностный опыт формируется благодаря взаимосвязанной деятельности двух субъектов – общества и личности. Под «социальным» мы понимаем все виды взаимоотношений индивидов, социальных групп, институтов, словом, всё то, что продуцируется человеком на основе его социальных потребностей. Это смоделированная поколениями «среда обитания», «вторая природа», развивающаяся по определенному алгоритму, постоянно трансформирующаяся, но всегда являющаяся для человека единственным условием развития всех его задатков и пространством, где в один момент происходит осмысление индивидом своей уникальности, своего особенного места в этой «вселенной» общественных отношений. Социальное – это явление, наполняющее каждую «частичку» индивида смысловыми структурами.

Условно мы выделим два подхода к пониманию личности, о чём свидетельствует и различное терминологическое расхождение таких слов, как «personalitas» и «persona». «Personalitas» (индивид) – носитель социально значимых качеств, формально отвечающий требованиям общества, владеющий навыками социального взаимодействия, усвоивший все необходимые предписания. «Persona» – целостность человека, не просто формальное, но содержательное начало, обладающее «набором» индивидуальных качеств и собственными инструментами познания мира с позиции «проживаемого опыта», неповторимого и уникального. В настоящее время гуманитарные науки интерпретируют личность с позиции её «генетической» зависимости от социальной среды или наоборот – представляют ее как силу, определяющей социальную среду [3].

Несмотря на громадный пласт литературы [2; 3; 7; 9; 10 и др.], затрагивающий процесс функционирования общества, тема взаимодействия личности и общества по-прежнему является актуальной среди психологов, социологов, философов и, конечно же, педагогов. Опыт каждой личности уникален и накапливается в течение всей жизни индивида, что делает проблематичным его описание и представление в готовых «формулах и уравнениях». Вместе с тем существуют закономерности социального развития, поскольку общество – «вторая природа», порождающая на протяжении всей своей жизни социализированных индивидов, каждый из которых впоследствии и сам становится творцом социальной реальности. Переход от внешней социализации к внутренней, момент осознания своего «Я» индивидом и осмысление им социальных норм – и есть тот вопрос, который нас интересует больше всего. В какой-то момент происходит «чудо» самопознания и самораскрытия «себя для себя», рефлексия над усвоенными ценностями. В этот момент человек открыт для интеграции в общественное пространство.

Можно сказать, что посредством общественного индивид обнаруживает своё существование, овладевает всеми необходимыми навыками, обретая «форму» по заданному образцу. Общественное в лице каждой личности воплощает множество норм и ценностей. Таким образом, мы видим неразрывную связь этих двух социальных субъектов – личности и общества.

В период раннего этапа жизни человек получает первые представления о мире и начинает приобретать собственный опыт. Это не объективные изобретения и уникальная информация вообще, а именно индивидуальные открытия личности «для себя». Этот процесс чрезвычайно важен, поскольку от усвоения ценностей и социальных норм зависит не только дальнейшее развитие личности, но и всего общества.

Рассматривая термин «опыт», можно отметить, что он представляется как совокупность усвоенных знаний, умений и навыков. Исходя из этого, социально-личностный опыт трактуется как усвоенные знания о функционировании общества и умения взаимодействовать в обществе (с взрослыми, с одноклассниками и т. д.). По мнению Е.И. Зритневой, Л.А. Саенко, И.В. Сушковой [5; 9], опыт есть «отражение в человеческом сознании законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате активного практического познания». Следовательно, опыт формируется в процессе непосредственного взаимодействия с социумом: в процессе учебы, участия в совместной деятельности, ином формальном и неформальном общении.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что социально-личностный опыт интегрирует в себе три основных компонента: отношение личности к социуму; наличие поведенческих основ взаимодействия в обществе; самопознание. Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь воспитанникам в накоплении положительного опыта взаимодействия с социумом, что становится основой отношения ребенка к миру. Для этого необходимо реализовать личностно ориентированный подход в воспитании, создавать благоприятный психологический климат в детском коллективе.

Исследователи Л.А. Матис, Е.В. Чиркова, Ю.С. Девиченко, М.М. Карапузова [8] выделяют ряд проблем, связанных с формированием социально-личностного опыта у обучающихся в школе: низкий уровень межличностного общения среди одноклассников; конфликты по линиям «ученик – ученик», «ученик – учитель», «учитель – родитель»; низкий уровень здоровья обучающихся; высокая утомляемость среди обучающихся и педагогов; эмоциональное выгорание педагогов; отсутствие должной воспитательной работы классного руководителя; многосменность работы школы, в связи с чем нет возможности провести с классом воспитательные мероприятия.

Низкий уровень сформированности социально-личностного опыта характеризуется следующими показателями: низкая инициативность в коллективе; избегание активности, преобладание пассивной роли; высокая конфликтность; низкий уровень речевого развития. В связи с этим задача педагога – нивелирование всех указанных показателей, т. е. работа по созданию благоприятной психологической атмосферы, развитие навыков коммуникации у детей, формирование активности во взаимодействии с социумом, преодоление застенчивости, воспитание ценностных ориентаций, что обеспечит конструктивное общение с окружающими.

Важной задачей в формировании социально-личностного опыта является использование педагогом различных жизненных ситуаций, которые могут быть реализованы в виде игр, обсуждений сюжетов литературных произведений и кинофильмов, бесед. Педагог Т.А. Фараева [10] отмечает ведущую роль развития коммуникативных навыков у обучающихся, которые являются основой формирования социально-личностного опыта.

Следует отметить, что развитие учащихся в образовательном учреждении осуществляется по двум направлениям: социализация (освоение и накопление социального опыта) и индивидуализация (саморазвитие, саморефлексия, самостоятельность, независимость). Интеграция двух направлений ведет к появлению социально-личностного опыта, осознанию себя частью общества без потери своей индивидуальности. По мере развития ребенка усложняется конструкт «социально-личностный опыт», поскольку появляется критическое отношение к собственной деятельности, происходит ее осознание, переоценка ценностей, смена форм коммуникации с окружающими. Можно сказать, что чем разнообразнее формы и виды взаимодействия личности с другими людьми, шире условия его позитивной социализации, тем более формируется устойчивый положительный социально-личностный опыт личности. Социально-личностный опыт является базой для всей дальнейшей жизни и взаимодействий личности, поэтому необходимо, чтобы он был наиболее положительным, поскольку он будет определять вектор жизненных ориентиров личности.

Согласно теории Л.С. Выготского, особенность формирования социально-личностного опыта личности состоит в том, что между воспитанником и объектом (предметом), который необходимо освоить, стоит педагог, который помогает приобрести положительный опыт взаимодействия с данным объектом. Без посредника, т. е. педагога, такой опыт может не носить позитивный характер или усвоение опыта будет осложнено, считает А.В. Мудрик [3].

В настоящее время миссия педагога постоянно усложняется: он уже не просто носитель новых знаний, а помогает в освоении социальных знаний, социальных ролей, является посредником в освоении социального опыта. Поскольку информацию можно получить из различных источников, то ведущая роль педагога смещается в сторону сопровождения обучающихся в формировании социально значимых качеств, формирования и накопления социально-личностного опыта.

Перспектива дальнейшего изучения данной проблемы нам видится в выявлении форм и методов работы педагога по формированию позитивного социально-личностного опыта у обучающихся на разных этапах обучения (начальная, средняя, старшая школа); в разработке методических пособий для родителей и молодых педагогов по формированию социально-личностного опыта у обучающихся.

Таким образом, на основании представленного исследования нами делаются следующие выводы. Социально-личностный опыт как формируемый компонент развития личности состоит из трех элементов – отношение личности к социуму; наличие поведенческих основ взаимодействия в обществе; самопознание. Педагог является посредником при взаимодействии обучающегося и объекта, что способствует формированию положительного социально-личностного опыта. Он формируется при непосредственной практической деятельности, при взаимодействии с объектом изучения (предметы, явления, взаимодействие с людьми и т. д.). Без педагога такой опыт может вообще не накапливаться или его формирование будет осложнено. В связи с чем можно выделить новые фикции педагога – социально-адаптационные, направленные на формирование у обучающихся положительного (позитивного) социально-личностного опыта.

Библиографический список

1. Галушко И.Г. Нравственное воспитание и социально-личностное развитие ребенка. *Педагогика: вчера, сегодня, з*автра. 2019; Т. 2, № 1: 28–35.
2. Гусельцева М.С. Основные принципы трансдисциплинарного подхода к изучению социального, личностного и когнитивного развития детей и подростков в современном технологическом обществе *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019; № 4: 33–53.
3. Мудрик А.В. *Психология и воспитание*. Москва, 2006.
4. Саенко Л.А. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 333–335.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
6. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
7. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 187–189.
8. Матис Л.А., Чиркова Е.В., Девиченко Ю.С., Карапузова М.М. Социально-личностное развитие школьников как педагогическая проблема. *Вестник научных конференций*. 2022; № 1-3 (77): 83–84.
9. Сушкова И.В. *Социально-личностное развитие, анализ программ*. Москва, 2008.
10. Фараева Т.А. Развитие коммуникативных навыков, как основного фактора социально-личностного воспитания. *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы*. 2019; № 11: 209–210.

References

1. Galushko I.G. Nravstvennoe vospitanie i social'no-lichnostnoe razvitie rebenka. *Pedagogika: vchera, segodnya, z*avtra. 2019; T. 2, № 1: 28-35.
2. Gusel'ceva M.S. Osnovnye principy transdisciplinarnogo podhoda k izucheniyu social'nogo, lichnostnogo i kognitivnogo razvitiya detej i podrostkov v sovremennom tehnologicheskom obschestve *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2019; № 4: 33-53.
3. Mudrik A.V. *Psihologiya i vospitanie*. Moskva, 2006.
4. Saenko L.A. Osobennosti formirovaniya kommunikativnogo opyta u studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 333-335.
5. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
6. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
7. Sorokopud Yu.V., Sirotina S.A. Professional'naya kul'tura pedagoga kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 187-189.
8. Matis L.A., Chirkova E.V., Devichenko Yu.S., Karapuzova M.M. Social'no-lichnostnoe razvitie shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2022; № 1-3 (77): 83-84.
9. Sushkova I.V. *Social'no-lichnostnoe razvitie, analiz programm*. Moskva, 2008.
10. Faraeva T.A. Razvitie kommunikativnyh navykov, kak osnovnogo faktora social'no-lichnostnogo vospitaniya. *Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obschestva: dostizheniya, problemy, perspektivy*. 2019; № 11: 209-210.

Статья поступила в редакцию 12.10.22

УДК 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-48-51

Drobysheva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

TO THE PROBLEMS OF USING METHODOLOGICAL TECHNIQUES AND EXERCISES IN TEACHING LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSE. The article analyzes certain methodological techniques that can be used by lecturers while teaching the discipline "Foreign Language in Professional Sphere" with bachelors in a non-linguistic university. The parameters of the material selection for the formation and development of students' language skills (reading, speaking, listening,

writing) and language aspects (vocabulary, grammar, phonetics, discourse) while teaching the language of specialty are presented. The types of exercises that allow teachers to develop language skills in students are systematized and given as examples. Practical recommendations on the use of a mixed type of teaching methods and tasks in practical training on the discipline "Foreign Language" are proposed. It is concluded that the utilization of knowledge about methodological techniques and the correct selection of exercises while foreign language training can contribute to a better assimilation of knowledge.

Key words: **foreign language training, teaching methods, exercises, specialty language, university students.**

Н.Н. Дробышева, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru*

К ПРОБЛЕМАМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье анализируются отдельные методические приемы, которые могут быть использованы педагогами в ходе обучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» при подготовке бакалавров в неязыковом вузе. Представлены параметры отбора материала для формирования и развития речевых навыков (чтение, говорение, аудирование, письмо) и речевых аспектов (лексика, грамматика, фонетика, дискурс) при обучении языку специальности. Систематизированы и приведены в качестве примеров виды упражнений, которые позволяют эффективно развивать речевые навыки студентов. Предложены практические рекомендации по использованию смешанного типа учебных приемов и заданий на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Делается вывод о том, что использование знаний о методических приемах и правильный подбор упражнений в ходе иноязычной подготовки могут способствовать более качественному усвоению знаний студентами.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, методические приемы, упражнения, язык специальности, студенты вуза.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что система высшего образования вновь вступает в период турбулентности, поскольку процесс подготовки специалистов для экономики России претерпевает очередные изменения. Система трехуровневой подготовки (бакалавриат – магистратура – аспирантура) оказалась не столь состоятельной, как ожидалось в момент подписания Болонской конвенции. В настоящее время министерства и ведомства, администрация вузов, ученые и педагоги-практики пытаются либо вернуться к прежней, советской системе подготовки кадров в рамках специалитета, либо найти нечто новое для стабильной работы образовательных систем разных уровней. Скорее всего, правильное решение лежит где-то посередине: нужно комбинировать все лучшее, что было в советской и российской высших школах, и брать новаторские идеи «большого» мира, которые доказали свою состоятельность. Процесс этот будет долгим, жестким, а иногда и болезненным в условиях современных реалий. Мир изменился кардинально, поэтому ему требуются новые формы обучения. Если преподаватели примут эти новые требования и используют их с пользой для дела в ходе обучения будущих специалистов, то, возможно, это даст понимание вектора дальнейшего развития системы подготовки специалистов XXI и даже XXII века. Вместе с тем понятно, что в период, когда вся система образования стоит на пороге перемен, иноязычная подготовка тоже не останется в стороне и будет претерпевать изменения, возможно, даже болезненные.

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ, которые предлагают традиционные приемы обучения иностранному языку, наряду с апробированными приемами нового формата (смешанное обучение, дистанционное, Е-обучение, компьютерное, даже машинное).

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать, какие методические приемы могут быть использованы педагогами в рамках обучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»; систематизировать виды упражнений, которые максимально эффективно могли бы быть включены в программу подготовки специалистов (на примере обучения экономистов); предложить рекомендации по использованию смешанного типа учебных приемов и заданий на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования методических приемов и упражнений при обучении языку специальности в неязыковом вузе с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия и парадигму образовательного процесса.

Теоретическая значимость статьи может быть отражена в расширении знаний о методических аспектах учебного взаимодействия в ходе иноязычной подготовки специалистов для экономики России в условиях нестабильности социальных и политических процессов.

Практическая значимость представлена набором методических приемов, значительно повышающих коэффициент полезного действия при обучении студентов таким речевым навыкам, как чтение, говорение, письмо, а также учебным навыкам, таким как запоминание и практика речи. Советы и рекомендации, связанные с отбором и созданием различных упражнений, также имеют практическое применение, особенно для начинающих педагогов.

Использованные в работе над данной статьей методы исследования включают наблюдение, изучение 345 письменных работ студентов 1–3 курсов разных факультетов Финансового университета при Правительстве РФ, анализ научной, педагогической и методической литературы, беседы с методистами в области преподавания иностранного языка, сравнение тестовых и учебных заданий различных пособий по английскому языку для студентов неязыкового вуза, которые используются при обучении студентов языку специальности.

Как отмечалось выше, методика преподавания иностранного языка не будет оставаться в стороне от изменений в системе образования России, поэтому стоит рассмотреть подробнее ее аспекты, в которых легче всего произвести или внедрить инновации. При этом следует сразу разграничить понятия метода и методического приема. Так, например, И.Л. Бим предлагает четкую градацию этих аспектов: прием – меньшая абстракция, чем метод (который по сути своей является способом деятельности), но большая, чем конкретное действие. Приемы Инесса Львовна предлагала подразделять на три большие категории. К первой относятся общепедагогические, включающие в себя организацию внимания учащихся, а также режимов работы (например, фронтальный, парный, групповой); создание познавательной мотивации, который часто называют экспозицией. Ко второй категории И.Л. Бим относит частные методические приемы, такие как ситуативное предъявление единиц материала на этапе ознакомления; многократное произнесение слова на иностранном языке; демонстрация педагогом или носителем языка речевого образца; семантизация слова путем перевода, толкования, применения наглядности и др. Третья категория включает в себя организационные приемы (т. е. те, что направлены на организацию тренировки, применение и контроль со стороны преподавателя, а также самоконтроль обучаемого) [1].

Следующее понятие, которое стоит рассмотреть в разрезе иноязычной подготовки, – это упражнение. До сих пор основы психолого-педагогической теории базируются на личностно-деятельностном подходе к обучению вообще и к формированию иноязычной речевой деятельности, в частности. Достичь этого можно только путем долговременных тренировок, к которым относятся упражнения и задания. Именно поэтому современные учебные пособия по иностранному языку содержат не просто тексты для чтения, а целую систему упражнений, которым присуща полнота, комплексность, иерархичность. В идеале упражнения должны охватывать все четыре вида речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение) и все аспекты языка (лексику, грамматику, фонетику, дискурс).

Методисты обычно рассматривают упражнение с двух позиций: как структурную единицу учебного материала и как средство обучения иноязычной речи. Упражнения призваны в первую очередь создавать условия для речевой практики, т. к. изучение иностранного языка на современном этапе решает коммуникативную задачу. Очевидно, данный тренд останется надолго и в методике, и в лингводидактике, т. к. переводы в настоящее время могут делать и машины, и роботы, и искусственный интеллект. А вот коммуникация – общение живого с живым – еще долго будет оставаться прерогативой человека. Возвращаясь к термину «упражнение», рассмотрим некоторые определения, которые ему дают исследователи. Словарь методических терминов (под ред. Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина) определяет упражнения как «целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [2]. Психолого-педагогический словарь предлагает рассматривать упражнение как «повторное выполнение действия с целью его усвоения» [3, с. 816]. В разрезе практических знаний методисты рассматривают упражнение как «специально организованное многократное выполнение языковых (речевых) операций и действий с целью формирования или совершенствования речевых навыков и умений» [4]. Кроме четкого определения существуют стандартные параметры, которые нужно знать не только методистам, но и преподавателям с тем, чтобы грамотно использовать их в процессе обучения или создавать свои собственные задания с целью активизации «слабых мест» в поле речевых навыков или речевых аспектов обучаемых (табл. 1).

При обучении иностранному языку будущей специальности важно следовать классификации по критерию соответствия упражнений целям обучения. Нам близка система С.Ф. Шатилова, которая включает в себя следующие основные типы упражнений: 1. Подлинно (естественно) коммуникативные упражнения, стимулирующие обучаемых к использованию всех четырех видов речевой деятельности на иностранном языке по аналогии с родным; основной побудительный аспект при выполнении таких упражнений – естественная потребность

Таблица 1

Параметры отбора материала для формирования и развития речевых навыков и речевых аспектов при обучении языку специальности

Параметры	Описание	Применение в ходе иноязычной подготовки
Цель (целевая установка)	Определение речевых задач: дидактической и собственно коммуникативной задачи	Студенту предопределяется выбор и употребление языковых и речевых средств (например, в коммуникативных упражнениях на отработку грамматических или лексических единиц) или свободно-конструируемый ответ (самостоятельное / творческое применение учащимися языковых и речевых моделей)
Речевые действия	Упражнение связано с речевым действием	Высказывания по заданной теме на основе изученного материала или веб-квест на основе ссылок или через самостоятельный отбор
Учет условий	Осмысление студентом цели учебных действий и их содержания	Задания на упорядочение (проверка умения составить связный текст из разрозненных частей, предложение – из отдельных слов) или письменная работа в рамках предложенных условий (отчет, описание графиков и т. д.)
Языковая форма и содержание	Задания на завершение/окончание	Упражнения на восполнение недостающей части предложения, на словообразование (основа – грамматическая или лексическая форма), на умение самостоятельно закончить предложение, выбрать недостающий элемент
Определение места упражнения	Использование диалектических принципов (возрастание трудностей с учетом уровня развития речи)	Упражнения комплексного характера: сначала раскрыть скобки или выполнить задание множественного выбора, затем переписать его в другом времени, залоге или с использованием сослагательного наклонения (сложность задания определяется уровнем подготовки студентов в группе и индивидуальным подходом)
Время на выполнение задания	Оговоренные временные рамки, наличие времени на подготовку к выполнению упражнения	1. Развитие «чувства времени» у студентов, когда временные рамки оговорены, проекция таймера выведена на экран. 2. Упражнения на скорость выполнения («кто первый?») на основе использования программы Kahoot, Quizizz и т. д.
Продукт	Результат выполнения упражнения	1. Обязательная проверка и обсуждение ошибок, их коррекция и анализ. 2. Самопроверка по ключам
Материал	Вербальный и невербальный.	Грамотно подобранный текст, графики, схемы, ментальные карты и т. д., на основе которых или с опорой на которые выполняется упражнение. Аутентичность текстовых или аудиоматериалов – непременное условие
Способ выполнения	Письменно или устно	Если печатный формат превалирует, важно донести ценность письменного формата иноязычной речи (нейролингвистические и психологические аспекты). Устные упражнения (например, пересказы) должны быть без опоры на печатный текст во время ответа (возможно использовать только краткий план)
Организация работы и формы выполнения	Фронтальная, индивидуальная, парная, групповая работа	Преподаватель выбирает такие формы работы, которые наиболее эффективно будут развивать речевую активность учащихся с учетом уровня их владения иностранным языком
Контроль и самоконтроль	Проверка выполненного упражнения с образцом, эталоном, а также внесение коррекции, поправок	Задания на трансформацию (упражнения на транспозицию (конверсию) могут сопровождаться ключами или автопроверкой в электронном формате; задания на расширение/распространение, редукцию и интеграцию относятся к заданиям со свободно конструируемым ответом, который нужно проверять и (при необходимости) корректировать

в коммуникации со стороны студентов. 2. Условно (учебно)-коммуникативные упражнений, в которых преобладает ситуативность, наличие речевой задачи и тренировочного учебного материала в срезе «квазипрофессиональной среды» или условной «псевдокоммуникативности» (т. е. предлагаемые для отработки операции и действия обучаемых, хотя и носят речевой характер, редко встречаются в естественной среде при общении друг с другом). 3. Некоммуникативные (языковые) (упражнения на активизацию анализа и тренировку языковых явлений вне условий коммуникации, когда во главу угла ставятся не речевые навыки, а речевые аспекты: грамматика, фонетика, лексика, дискурс) [5].

Задачи, стоящие перед преподавателями, обучающими языку специальности в неязыковом вузе, заключаются, прежде всего, в развитии как продуктивных, так и рецептивных навыков студентов, т. к. в современном мире «умение читать и переводить со словарем» больше не котируется, рынок труда диктует новые требования к наемному работнику, где владение разговорным иностранным языком ставится на один уровень с профессиональными навыками. Методические основы известны любому педагогу дисциплины «Иностранный язык»: к рецептивным умениям студентов, изучающих язык специальности, относятся аудирование и чтение, а к продуктивным – говорение и письмо. Аудирование встречается на занятиях в высших учебных заведениях в виде живой речи или в механической (цифровой) записи, чтение может быть ознакомительное, изучающее и просмотровое, говорение включает в себя монологическую и диалогическую речь, а письмо может быть формальным (официальным) или неформальным (дружеским). В ходе обучения языку специальности предпочтение отдается именно первому из них.

Какие учебные приемы на практике наиболее эффективны в ходе профессионально ориентированной подготовки студентов? Во-первых, это, как ни странно, чтение вслух. Не зря этот вид речевой деятельности входит в состав устной части Единого государственного экзамена по иностранному языку в России [6]. Чтение полезно для развития такого важного языкового умения, как noticing (отметка, отслеживание), которое способно помочь обучаемому заметить особенности членения предложения на составные части, отдельные фразы или кластеры. В результате таких тренировочных упражнений студент учится воспринимать в тексте не отдельные слова, а целые предложения. Данный вид учебной работы способствует лучшему восприятию всего текста и пониманию на слух аудиоматериала в будущем. К сожалению, на практических занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе довольно сложно найти достаточное количество времени, чтобы отработать навык чтения вслух, поэтому должна проводиться разъяснительная работа, доказывающая состоятельность выполнения таких заданий (даже если они выполняются студентами самостоятельно в процессе подготовки к занятиям или в ходе чтения литературы на иностранном языке).

Во-вторых, учебные приемы, связанные с развитием рецептивных навыков речи через подготовку и написание лексических диктантов, доказали свою состоятельность. Многим студентам они кажутся пережитком советской школы и вызывают отторжение, но использовать диктанты можно не только ради проверки правильного написания слов (спеллинга) [7]. Усложнить их можно с целью понимания смысла (отдельных слов, фраз, предложений или смысла текста целиком). Для этого педагогу нужно модифицировать привычные задания на проверку знания слов по изучаемой теме. Например, можно диктовать слова, которые студенты должны объединить в группы по категориям, или проводить диктанты-перевертыши (running dictation). Такой вид диктанта, как показывает практика, очень любят первокурсники: небольшой текст учебника делится на несколько частей, распечатывается и развешивается на стены в аудитории по числу студентов, деленному на 2. Один студент из пары (run partner) читает часть текста, а затем диктует его “пишущему” партнеру (scribe partner). Затем они меняются ролями. Еще одним средством отработки речевого аспекта является грамматический диктант (dictogloss), когда обучаемые не записывают продиктованное предложения слово в слово, а реконструируют смысл текста. В этом случае происходит развитие памяти и логики, вычленение основного смысла текста и второстепенного, который можно опустить.

В-третьих, на практических занятиях при обучении языку специальности важно включать упражнения не только на развитие коммуникативных компетен-

ций, но и на запоминание. По-прежнему многие педагоги практикуют применение мнемонических техник для этой цели [8]. Зачастую данный прием может исключить зубрежку и показать, что лучше тренировать память в ситуациях коммуникативного характера. Такие упражнения можно давать в рамках парной работы, когда студенты тестируют друг друга (например, один студент говорит номер графика, а второй называет конкретное число, слово или фразу, связанную с этим графиком). В парной работе хорошо осваивать навыки запоминания информации, описывая фото по памяти при помощи целевого языка темы (target language). Еще одним примером упражнений на запоминание можно считать обычное многократное повторение вслух (drilling). Это не только помогает закрепить правильные грамматические формы или фонетически верное произношение, порядок слов в какой-то фразе или предложении, но и включать эмоциональный компонент (например, проговаривать слова и предложения с разными эмоциями или ролями, заменяя слова в тексте и угадывая эти «лишние» лексические единицы во время парной работы; отрабатывать слова в виде диалога, когда одна группа студентов проговаривает вопросы, а вторая отвечает на них).

Из приведенных примеров видно, что активные методы обучения многообразны и специфичны. Главное, что в процессе учебного взаимодействия педагог относится к ученику как к равному себе; студенту предлагается не просто набор знаний теоретического характера, а самостоятельное когнитивное усилие, выраженное через критическое мышление и анализ предлагаемых данных; педагог учит самостоятельному решению методом ТРИЗ или через творческий подход к проблеме; стимулируется плюрализм мнений, подходов, толерантное отношение к мнению другого [9]. Эти постулаты гуманистического характера российского образования не только должны уцелеть, но и активно использоваться на практике, как и создание учебных пособий по языку специальности русскоязычными авторами на основе аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов. Некоторые педагоги-практики отмечают, что привычка работать только с подлинными иноязычными материалами, привитая в стенах университета, способствует адаптации молодых специалистов в организациях, помогает быстрее интегрироваться в процесс коллаборации с иностранными стейкхолдерами [10]. Без упомянутых выше составляющих сложно представить лингводидактику будущего, а процесс подготовки студентов без учета данных характеристик учебного процесса будет ущербным.

В нынешних условиях изоляции, когда зарубежные издательства прекращают поставки учебной литературы в Россию, придется обходиться какое-то время материалами, созданными профессорско-преподавательским составом каждого высшего учебного заведения для своих «нужд». К сожалению, уровень профессионализма составителей не всегда может быть близким к носителю языка. Думается, что объединение педагогов старой (еще советской) школы и молодого поколения преподавателей архиважно. В таком тандеме они смогут осуществлять передачу знаний, используя метод менторства, при этом обогащая друг друга ценной информацией иноязычного характера. Сложнее всего, наверное, будет создавать учебники, в которых были бы представлены качественные аудиоматериалы. Для хорошего учебного пособия важно не просто скачать из Интернета аудиофайл, нужно, чтобы язык был «чистым», произношение довольно понятным (без дефектов речи, присущих некоторым ораторам), целевая лексика – подходящей для решения учебных задач в ходе подготовки конкретных специалистов в сфере производства или оказания услуг.

Принимая во внимание все теоретические и практические положения данной статьи, можно сделать вывод о том, что методическое назначение различных типов упражнений варьируется от целей, задач, форм, методов, сроков, условий, форм и содержания. При обучении языку специальности в неязыковом вузе невозможно исключить упражнения из процесса иноязычной подготовки. Упражнения коммуникативного характера призваны формировать, развивать, актуализировать коммуникативные компетенции студентов. Говоря об условно-речевых упражнениях, нужно отметить их эффективность как на этапе формирования, так и в ходе совершенствования коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности. Если педагог использует подготовительные языковые упражнения, то они вплетаются в процесс сознательного овладения речевыми навыками и коммуникативными умениями. При отработке рецептивных и продуктивных умений студентов и грамотном применении методических приемов и комплекса упражнений, можно говорить о достижении цели по подготовке специалиста, владеющего иностранным языком на уровне, достаточном для решения производственных задач.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1988.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Психолого-педагогический словарь. Составитель Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2006.
4. Бабинская П.К., Леонтьева Т.П., Андреасян И.М. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учебное пособие. Москва: ТетраСистемс, 2003.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1986.
6. Никонова Н.К., Остроумова И.И. Как повысить технику чтения? Учебно-практическое пособие. Псков: ЛОГОС Плюс, 2019.
7. Филиппова Е.Д., Воеводина И.В. Использование диктантов на уроках иностранного языка как средство формирования универсальных учебных действий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. VII Авдеевские чтения: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. Пенза: Пензенский государственный университет, 2019: 357–360.
8. Bataeva F.A., Eismont E.A., Zhakupova A.I., Brataeva A.A. Development of mnemonic abilities when learning a foreign language. Наука и реальность. 2021; № 3 (7): 42–45.
9. Колокольникова З.У., Метросенко С.В., Петрова Т.И. Технологии активного обучения в профессиональном образовании: учебное пособие. Красноярск, 2007.
10. 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.

References

1. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: Problemy i perspektivy*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1988.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
3. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Sostavitel' Rapacevich E.S. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
4. Babinskaya P.K., Leont'eva T.P., Andreasyan I.M. i dr. Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: anglijskij, nemeckij, francuzskij: uchebnoe posobie. Moskva: TetraSistems, 2003.
5. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1986.
6. Nikonova N.K., Ostroumova I.I. *Kak povysit' tehniku chteniya?* Uchebno-prakticheskoe posobie. Pskov: LOGOS Plyus, 2019.
7. Filippova E.D., Voevodina I.V. Ispol'zovanie diktantov na urokah inostrannogo yazyka kak sredstvo formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij v usloviyah realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov. *VII Avdeevskie chteniya*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, uchitelej, aspirantov, magistrantov, studentov i shkol'nikov. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 357-360.
8. Bataeva F.A., Eismont E.A., Zhakupova A.I., Brataeva A.A. Development of mnemonic abilities when learning a foreign language. *Nauka i real'nost'*. 2021; № 3 (7): 42-45.
9. Kolokol'nikova Z.U., Metrosenko S.V., Petrova T.I. *Tehnologii aktivnogo obucheniya v professional'nom obrazovanii:* uchebnoe posobie. Krasnoyarsk, 2007.
10. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoj podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii.* 2021; № 12: 76-84.

Статья поступила в редакцию 20.10.22

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-51-53

***Yurchenko D.V.**, postgraduate, North Caucasian Social Institute ((Stavropol, Russia), E-mail: ydv26@yandex.ru*

PROBLEMS OF USE OF VIRTUAL MUSEUM RESOURCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article presents possibilities of a virtual museum as a socio-cultural space. The advantages of a virtual museum over traditional museums are presented. The specifics of the work of the virtual museum are highlighted: forms of interaction with visitors that are different from traditional ones; availability; existence beyond time and boundaries; broadcasts of exhibits; promotion of a real museum. The directions of using the materials of the virtual museum in the educational process (video and audio materials, presentations, lectures, tours of the halls,

etc.) are determined. The problems of using virtual museum materials in the process of teaching and educating schoolchildren are highlighted. The author examines the virtual museum from different perspectives: leisure center, educational and cultural center. Functions of the virtual museum are identified and characterized: educational, communicative, spiritual and educational, social, mobilization, entertainment.

Key words: **virtual museum, museum pedagogy, museum, virtual educational environment, educational process, educational activities of the museum.**

***Д.В. Юрченко**, аспирант, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: ydv26@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье представлены возможности виртуального музея как социокультурного пространства. Рассмотрены преимущества виртуального музея перед традиционными музеями. Выделена специфика работы виртуального музея: формы взаимодействия с посетителями, отличные от традиционных; доступность; существование вне времени и границ; трансляции экспонатов; популяризация реального музея. Определены направления использования материалов виртуального музея в образовательном процессе (видео- и аудиоматериалы, презентации, лекции, экскурсии по залам и др.). Выделены проблемы использования материалов виртуального музея в процессе обучения и воспитания школьников. Автор рассматривает виртуальный музей с различных позиций: досуговый, образовательный и культурный центры. Обозначены и охарактеризованы функции виртуального музея: образовательная, коммуникативная, духовно-просветительная, социальная, мобилизационная, развлекательная.

Ключевые слова: **виртуальный музей, музейная педагогика, музей, виртуальная образовательная среда, образовательный процесс, образовательная деятельность музея.**

По всему миру люди едут в различные страны, чтобы побывать в музеях, увидеть культурно-исторические ценности и экспонаты. Однако в период длительной изоляции и карантина сделать это невозможно, и в своем традиционном формате работы музеи стали невостребованными. Все эти обстоятельства (закрытие границ, внутренняя и внешняя изоляция) спровоцировали кризисные явления в музейной сфере. В данных условиях резко возросла роль информационных технологий в общественной жизни, и музеи не остались в стороне. Если 3–4 года назад электронный формат различных мероприятий был не востребован, то за годы пандемии виртуальная реальность стала частью жизни каждого человека. Музеи стали открывать виртуальные видеотуры, выставлять виртуальные экспозиции, проводить видеолекции, причем весь контент адаптировать под зрителя. В данных обстоятельствах, как пишет Н.А. Дронова [1], музеи открыли свои двери практически для каждого посетителя.

Теперь возможно посетить музеи разных стран в виртуальном пространстве, через сайт музея (Лувр во Франции, Британский музей в Великобритании, Национальная галерея искусства в США, Токийский национальный музей в Японии и др.), в том числе и Российских (Государственный Эрмитаж в Санкт-Петербурге, Оружейная палата в Москве, музей Л.Н. Толстого «Ясная Поляна», музей М.Ю. Лермонтова в Пятигорске, музей М.А. Булгакова в Москве и др.). Несмотря на возможность использовать ресурсы музеев, отмечаются сложности в организации образовательного процесса, что не позволяет это делать наиболее эффективно [2–6]. Все это и обозначило актуальность данной статьи.

Цель статьи – выявить проблемы при организации образовательного процесса в школе с использованием ресурсов виртуального музея.

Основные задачи статьи: 1) определить понятие «виртуальный музей»; 2) выявить возможности виртуальных музеев: образовательные, культурно-просветительные, досуговые и др.; 3) обозначит возможные проблемы образовательного процесса при использовании ресурсов виртуального музея.

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей использования виртуального музея в образовательном процессе школы; обозначением комплекса проблем, которые могут возникнуть при использовании ресурсов виртуального музея.

Теоретическая значимость статьи: расширено представление о возможности использования виртуального музея в различных видах деятельности, в том числе – учебной; доказана возможность использования социокультурной среды виртуального музея в образовательном процессе. Практическая значимость статьи представлена через перечень возможностей виртуального музея, которые могут использовать в своей практической деятельности учителя-предметники.

Методы исследования: анализ научных работ, анализ и обобщение собственной практической деятельности, систематизация научной информации.

Виртуальный музей, как пишет Н.А. Дронова [1], – это феномен современной культуры. Виртуальный музей (вебсайт-музей) – это адаптированный сайт музея для просмотра музейных экспозиций, различных экспонатов музея и других материалов, находящихся в хранилищах музея. В настоящее время расширяется виртуальное пространство музеев, которые стремятся наиболее полно представить в цифровом формате все предметы искусства и исторические объекты. Виртуальные музеи становятся механизмом доступа к реальным историко-культурным объектам. Если нет возможности побывать в реальном музее, то виртуальный доступен для каждого. Функционирование виртуальных музеев базируется на новых формах работы с населением – информационно-коммуникационных технологиях. Данные технологии позволили музеям быть не только хранилищем экспонатов, но и выступать социокультурным пространством, которое доступно для каждого человека.

Комплекс форм взаимодействия виртуальных музеев (виртуальные экскурсии, выставки, тематические видео подборки и др.) позволяет взаимодействовать со всеми возрастными категориями, быть интересными для каждого посетителя виртуального музея. Социальная и медиаактивность виртуальных музеев формирует единое культурное пространство, что весьма актуально в работе с молодежью, особенно учащейся.

Сформированная социокультурная среда виртуального музея способствует популяризации историко-культурного наследия. Легкий доступ к международным музейным платформам будет стимулировать интерес молодежи, мотивировать к ознакомлению с экспонатами. Разработанные приложения для мобильных устройств предлагают обучающие программы, ознакомительные курсы, ориентированные на учащихся, что расширяет образовательные возможности.

Т.В. Зыкова [2] указывает на положительные стороны функционирования виртуальных музеев: доступность с различных устройств, открытость в любое время, широкий выбор по интересам и направлениям, расширение культурных границ. Автором отмечается, что широкий круг мероприятий, реализуемых виртуальными музеями, направлен на развитие творческого мышления, межкультурной грамотности, повышение общего уровня культуры учащихся.

В последнее время фиксируется высокая динамика роста посещаемости мероприятий, организуемых виртуальными музеями в России и в мире. Веб-трафик музея Лувра в Париже за три года увеличился с 40 тысяч до 400 тысяч посетителей в день. Посещаемость виртуальных музеев Национальной галереи искусств в Вашингтоне, а также Пушкинского музея в Москве увеличилась в восемь раз. Метрополитен-музей в Нью-Йорке фиксирует десятикратное увеличение посетителей сайта. В России разработан «Виртуальный тур по музеям России», объединяющий более ста музеев по всей стране.

Как отмечают Л.А. Саенко и Г.Н. Соломатина [4], в созданном социокультурном пространстве виртуального музея реализуется большое количество возможностей:

– трансляция и сохранение культурного наследия путем ознакомления с фото и видео различных музейных экспонатов;

– новые формы и методы (помимо традиционных) взаимодействия с посетителями по демонстрации экспонатов;

– возможность не покидая дома, в любое время посетить виртуальный музей и ознакомиться с новыми экспозициями;

– виртуальный музей способствует популяризации реального музея и привлечению посетителей;

– обеспечивается сохранность экспонатов, поскольку зрители просматривают их в виртуальном музее (экспонаты могут портиться, быть на реставрации, находиться по обмену в других реальных музеях);

– просмотр контента виртуального музея для подготовки к занятиям в любом удобном формате (видео, фото, презентация);

– многократный просмотр экспонатов виртуального музея по необходимости;

– ознакомиться с культурой других стран, просмотреть виртуальные музеи других стран, просмотр видеоконтента по музеям-заповедникам;

– постоянное обновление коллекций виртуального музея;

– расширение аудитории, посещающей виртуальные музеи (что важно для людей с ограниченными возможностями здоровья и др.).

А.В. Самойлов [6] пишет, что виртуальный музей как часть культурного пространства направлен на: 1) реализацию новых социальных возможностей; 2) формирование культурных смыслов и ценностных ориентаций и установок; 3) формирование мировоззрения; 4) удовлетворение культурных потребностей; 4) восприятие виртуального музея как места неформального общения.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что виртуальный музей может восприниматься как культурный центр, как центр образования, как досуговый центр.

Выделим функции виртуального музея, которые реализуются в социокультурном пространстве:

– образовательная: использование средств и материалов виртуального музея в образовательном процессе на всех уровнях образования (школьное, среднее специальное, высшее) как в качестве учебного материала на занятиях, так и для самообразования и выполнения самостоятельной работы;

– коммуникативная: контактное взаимодействие с работниками музея при помощи чатов, электронной почты, комментариев на сайте музея;

– духовно-просветительская: изучение представленных экспонатов и другого контента, культурное обогащение;

– социальная: общий доступ ко всему контенту различных групп населения, особенно это важно для инвалидов;

– мобилизационная: готовность к участию в просветительской деятельности музея, стимулирование мотивации к изучению историко-культурного наследия;

– развлекательная: проведение досуга, расширение кругозора, мотивация к посещению реальных традиционных музейных комплексов.

Несмотря на очевидные положительные стороны появления виртуальных музеев, обозначенные Е.И. Зритневой, Л.В. Куваевой, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатиной [3; 4; 5], нами выделены некоторые проблемы, которые могут возникнуть при использовании ресурсов виртуального музея в образовательном процессе:

1) бесконтрольность просмотра контента виртуального музея учащимися. Образовательным процессом должен управлять учитель-предметник или классный руководитель. Конечно, просмотр экспонатов виртуального музея весьма полезен для расширения кругозора учащихся, но если мы говорим о процессе образования, то учащиеся должны просматривать определенные экспонаты, необходимые для изучения темы по предмету. Образовательная деятельность виртуального музея должна опираться на основы музейной педагогики;

2) участие родителей в выполнении заданий (вместо учащихся) по материалам виртуального музея. Несомненно, совместная работа учащихся с родителями при просмотре экспонатов виртуального музея полезна, но выполнение заданий только родителями – недопустимо, хотя это сложно избежать и контролировать;

3) реализация дифференцированного подхода при работе с музейной информацией. Информация, представленная на сайте музея, одинакова для всех посетителей, она не дифференцирована по возрасту, поэтому учителю необходимо заранее ознакомиться с материалами;

4) сознательность и активность учащихся на сайтах виртуального музея. Контент виртуального музея должен соответствовать возрасту, интересам учащихся, коррелировать со школьной программой. При нарушении данных условий учащимся будет сложно и неинтересно, что будет провоцировать пассивность учащихся;

5) реальная практичность и важность получаемой информации из виртуального музея для учащихся. Необходимо, чтобы информация не была устаревшей, забытой, неинтересной. Возможность использования 3D-формата, а не просто презентацию с обычными картинками;

6) незнание или боязнь учителя-предметника использовать ресурсы виртуального музея в своей деятельности на уроках. Чаще всего, это связано с дополнительным временем на подготовку к занятиям, слабой мотивацией учителя осуществлять поисковую работу, творчески подходить к организации уроков. Однако нами доказано, что использование ресурсов виртуального музея способствует развитию познавательного интереса у учащихся;

7) отсутствие возможности подключения к сети Интернет на уроках в школе. Некоторые кабинеты в школах не оснащены необходимым оборудованием, что затрудняет выход в Интернет и использование ресурсов виртуального музея. Следует сказать, что использование материалов виртуального музея должно быть своевременным, по изучаемой теме. Домашнее задание, например, просмотреть видеоэкскурсию, не всегда выполнимо учащимися.

Можно сказать, что виртуальный музей выступает средством культурного развития и созидания личности. В образовании виртуальный музей стоит рассматривать как инновационную технологию, которая меняет сущностную составляющую образовательного процесса. Следует пересмотреть подготовку педагога, например, на курсах повышения квалификации учителей дать информацию о возможностях виртуального музея и использовании контента к практической деятельности.

Перспектива изучения возможностей виртуального музея в образовательном процессе нами видится в следующем: использование видеоконтента виртуальных музеев для проведения уроков истории, литературы, географии, биологии, физики и других учебных предметов; использование средств виртуального музея в воспитательной работе со школьниками; создание школьной базы материалов из различных виртуальных музеев России и мира; повышение квалификации учителей, направленное на ознакомление с ресурсами виртуального музея и возможностями его использования в процессе обучения и воспитания.

Виртуальные музеи, как и традиционные, имеют большой образовательный, воспитательный и культурно-просветительный потенциал. Грамотная работа учителя на уроках с использованием ресурсов виртуального музея будет способствовать развитию познавательного интереса у школьников, расширению культурной грамотности, развитию воображения, познанию культурно-исторического наследия. Обозначенные нами проблемы использования средств виртуального музея стоит учитывать в дальнейшей работе учителей-предметников и классных руководителей.

Библиографический список

1. Дронова Н.А. Виртуальный музей как средство воспитания в школьной воспитательной среде. *ЦИТИСЭ*. 2021; № 1 (27): 338–345.
2. Зыкова Т.В. Культурологический анализ процессов функционирования виртуальных музеев. *Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии*. 2022; № 45 (45).
3. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
5. Саенко Л.А., Куваева Л.В. Межкультурная грамотность как индикатор социокультурного развития личности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 6 (81): 199–203.
6. Самойлов А.В. Роль музея в социокультурном пространстве города. *Научная палитра*. 2020; № 4 (30): 19–20.

References

1. Dronova N.A. Virtual'nyj muzej kak sredstvo vospitaniya v shkol'noj vospitatel'noj srede. *CITIS`E*. 2021; № 1 (27): 338-345.
2. Zykova T.V. Kul'turologicheskij analiz processov funkcionirovaniya virtual'nyh muzeev. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj Otkrytoj Akademii*. 2022; № 45 (45).
3. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
5. Saenko L.A., Kuvaeva L.V. Mezhkul'turnaya gramotnost' kak indikator sociokul'turnogo razvitiya lichnosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 6 (81): 199-203.
6. Samojlov A.V. Rol' muzeya v sociokul'turnom prostranstve goroda. *Nauchnaya palitra*. 2020; № 4 (30): 19-20.

Статья поступила в редакцию 12.10.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-53-57

Poguda A.A., *MA student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: an5364@mail.ru*
Poguda A.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: aapoguda@gmail.com*

WAYS TO SOLVE ADULT EDUCATION IN THE FIELD OF CIVIL DEFENSE AND PROTECTION FROM EMERGENCIES. The article highlights the existing system of training of the adult population in the field of civil defense and protection in emergency situations in the Achinsk branch of the regional State Educational Institution of Additional Professional Education "Institute of Regional Security." After a number of conducted studies the obtained results and shortcomings are identified in the organization of training of adult trainees in the field of civil defense and protection from emergency situations. The paper provides suggestions for improving and improving the training of students of different ages. The results of the study can be presented in the form of new business processes that will make it possible to increase the percentage of students' academic performance. The introduction into the educational process of entrance testing, innovative dictation with the inclusion of questions of entrance testing and the material passed, diagnostic and final testing has clear successes and opportunities to improve the quality of training.

Key words: **civil defense, emergency situations, life safety, "Institute of Regional Security", RSCHS as a unified state system for prevention and liquidation of emergency situations.**

***А.А. Погуда**, магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: an5364@mail.ru*
***А.А. Погуда**, канд. техн. наук, доц., Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: aapoguda@gmail.com*

ПУТИ РЕШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Статья посвящена рассмотрению существующей системы подготовки взрослого населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций в Ачинском филиале краевого государственного казённого образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт региональной безопасности». После проведённого нами ряда исследований и полученных результатов выявлены недостатки в организации подготовки взрослых слушателей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций. В работе даны предложения по улучшению и совершенствованию обучения разновозрастной категории обучаемых. Результаты исследования можно представить в виде новых бизнес-процессов, которые дадут возможность повысить процент успеваемости слушателей. Внедрение в образовательную систему входного тестирования, инновационного диктанта с включением вопросов входного тестирования и пройденного материала, диагностического и итогового тестирования имеет явные успехи и возможности повышения качества подготовки слушателей. Повышается аффилиация взрослых слушателей, что, в конечном счете, приводит к результативности подготовки слушателей в области гражданской обороны и защиты в условиях чрезвычайных ситуаций. Дальнейшее расширение спектра применяемых инструментов оценки и обеспечения качества обучения в рамках электронной информационно-образовательной среды позволяет организовать относительно безболезненный для отдалённых городов и районов переход на удаленный формат обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: **гражданская оборона, чрезвычайные ситуации, безопасность жизнедеятельности, РСЧС – единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.**

Подготовка граждан к действиям при угрозе возникновения опасностей, присущих чрезвычайной ситуации и военным конфликтам, является одним из приоритетных направлений общегосударственной политики. В данной статье рассматривается проблема подготовки, а также пути повышения качества подготовки должностных лиц органов местного самоуправления и организаций в данной области. Целью статьи является анализ изучения качества подготовки слушателей в Ачинском филиале краевого государственного образовательного учреждения ДПО «Институт региональной безопасности», выявление проблемы подготовки разновозрастной категории обучающихся, рассмотреть пути повышения качества подготовки слушателей в области гражданской обороны и защиты от ЧС при внедрении новых бизнес-процессов. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в условиях возникновения новых опасностей и угроз одной из основных задач государственной политики в области гражданской обороны является повышение качества подготовки должностных лиц федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и организаций к выполнению мероприятий по гражданской обороне. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи.

1. Изучить требования нормативно-правовых актов применительно к исполняемым должностным обязанностям.
2. Проанализировать и оценить качество подготовки обучения слушателей в учебном учреждении «Институт региональной безопасности».
3. Разработать проект входного контроля для повышения качества подготовки обучаемых по очной и очно-заочной формам обучения.
4. Разработать проект входного тестирования для слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

В статье речь идет об использовании методов, которые ранее не применялись в области гражданской обороны при обучении взрослых слушателей, поэтому полагаем, что настоящая статья может заинтересовать не только преподавателей и слушателей КГКОУ «Институт региональной безопасности» – такой взгляд будет интересен и другим специалистам в области ГО, поскольку проблема подготовки разновозрастной категории сегодня, без преувеличений, волнует многих. В настоящее время значимость гражданской обороны возрастает и требует повышения её постоянной готовности. Особое внимание исследователей привлекает подготовка граждан в данном направлении и, несмотря на то, что система обучения в этой области совершенствуется, порой правильность выбранного направления вызывает противоречие, несогласие и обсуждение.

На основании проведённого анализа в КГКОУ ДПО «Институт региональной безопасности» города Красноярска и его филиалах, находящихся в городах Ачинск, Канск, Минусинск, Лесосибирск, в «Институте развития МЧС РФ» города Химки, в Керченском классе Феодосийского отделения ГБОО ДПО «УМЦ по ГО и ЧС Республики Крым», мы пришли к выводу о том, что традиционную систему подготовки ДПО в области гражданской обороны и защиты от ЧС необходимо менять. Рассматривая вопросы совершенствования системы образования, применения инновационных технологий на занятиях, необходимо учесть и вопросы качества повышения квалификации педагогических работников. На основании проведённого анализа авторы, взяв за основу исследования Ю.О. Лихашерстной [1], М.Т. Громковой [2], С.И. Змеева [3], П.И. Третьякова [4], провели опрос среди педагогических работников, где было установлено, что только 30% из них считают свой профессиональный уровень достаточным для реализации инновационных технологий обучения взрослого населения в области гражданской обороны и защиты от ЧС; 15% педагогических работников отдают предпочтение традиционным подходам. Следовательно, необходимо искать методы, посредством которых обучение и подготовка взрослых будет осуществляться как с использованием инновационных технологий, так и традиционными методами.

В своей научной работе Е.Э. Соловьева [5], Н.В. Твердохлебов, М.Е. Норсеева [6] проводят анализ существующей подготовки населения в интересующей нас области. Авторы раскрывают проблему подготовки должностных лиц, предлагают внедрить новые формы обучения. Мы считаем, что поставленный ими вопрос малоизучен и требует дальнейшего исследования, так как новые или усовершенствованные старые формы обучения не рассматриваются. По мнению авторов, внедрение такой формы обучения, как инструктаж по гражданской обороне и защиты от ЧС [7; 8], приведёт к получению элементарных знаний и умений, однако в настоящее время эта форма обучения носит формальный характер.

Современной наукой накоплен определённый опыт в области образования. Мысли, изложенные в научных работах, не потеряли ценности и в наши дни. Взяв за основу научные работы известных психологов и педагогов, таких как П.П. Блонский [9], T.L. Kelley [10], А.Б. Залкинд [11], С.Г. Геллерштейн [12], М.С. Бернштейн [13; 14] С.М. Василейский [15], нами раскрывается процесс по изучению и применению метода тестов в процессе образования взрослых слушателей, излагаем теоретические, а также практические подходы к созданию и использованию тестов. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о том, стоит или нет применять тесты. В данной статье предпринята попытка раскрыть преимущества именно этого метода в области гражданской обороны. Его объективность, автоматизация, простота и дешевизна вызывает соблазн использовать этот инструмент везде, где это возможно. В статье обосновывается идея использования метода тестов только в определённых условиях по той причине, что если использовать его для других задач, он может не принести желаемого результата.

В качестве исследовательской задачи авторами была определенна попытка изучить требования нормативно-правовых документов. Настольную книгу под редакцией В.А. Пучкова [16] можно считать содержательным источником относительно нормативно-правовых документов. Основные международные документы, законодательные нормативно-правовые акты, ведомственные приказы по вопросам обучения, организации и ведения гражданской обороны, которые размещены в издании, дают слушателям возможность быстрого ознакомления и изучения нормативно-правовых документов.

Что касается вопросов снижения риска и действия населения в экстремальных ситуациях, в этой области можно судить по работе авторского коллектива Всероссийского научно-исследовательского института по проблемам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций МЧС России «Действия в экстремальной ситуации» [19]. Приемы и способы выживания в экстремальной ситуации, которые в доступной форме изложены в работе, позволят на занятиях отработать алгоритм действий как с должностными лицами, так и с обычными слушателями. Полученные знания позволят слушателям уйти от необдуманных, бессознательных действий при опасности. Основная задача в ЧС – научить людей сохранять спокойствие, исключая «шоковую заторможенность», что достигается информационными средствами, примером действия окружающих лиц, использованием давно забытых методов наряду с инновационными технологиями в обучении взрослых. Помимо традиционно возложенных на гражданскую оборону серьезных задач, связанных с подготовкой населения, его информированием и оповещением об опасностях и угрозах в условиях мирного и военного времени, гражданская оборона решает также задачи социальной направленности по обеспечению безопасности жизнедеятельности населения при крупномасштабных чрезвычайных ситуациях и больших пожарах [18; 19].

Обзор литературы, посвященной образованию взрослых обучающихся в области гражданской обороны, показывает, что главной проблемой является ор-

ганизация подготовки граждан. Практически все исследователи утверждают, что необходимо искать методы, которые позволят сформировать у взрослых слушателей определенные знания, умения и навыки, которые помогут сохранить свою жизнь при чрезвычайных и экстремальных ситуациях.

Важную роль в процессе исследования играли методы сравнительного и качественного анализа, метод опроса и наблюдения, широко использовался анализ документов, метод тестирования.

Объектом наблюдения была программа подготовки взрослых слушателей разных групп Ачинского филиала КГКОУ ДПО «Институт региональной безопасности». На основании наблюдения была дана оценка, в роли наблюдателей-экспертов выступили преподаватели краевого государственного образовательного учреждения ДПО «Институт региональной безопасности». Результаты наблюдений фиксировались в протоколах, которые впоследствии подвергались обработке.

Первая волна исследования была проведена с января по декабрь 2021 года. В опросе приняли участие слушатели разновозрастной категории от 20 до 60 лет из города Ачинска, Боготола, Назарово, Шарыпово, Ужура и шести районов. Общее количество составило 700 обучающихся, среди которых 36% мужчин и 64% женщин. В качестве испытаний, проб, проверок использовался метод тестов: групповые, индивидуальные, тесты скорости и результативности, компьютерные, ситуационно-поведенческие, входное тестирование. Особое внимание уделено положительной стороне данного метода, которая заключается в его оперативности и экономичности, надёжности и справедливости, возможности тестировать сразу всю группу испытуемых. Входное тестирование позволяет определить уровень знаний слушателей на первоначальном этапе обучения. Предлагаемые нами тесты для взрослых охватывают основные разделы учебной программы, ставят всех испытуемых в равные условия, где сразу выявляются пробелы знаний. Хорошо зарекомендовал данный метод при самостоятельной подготовке слушателей. Тесты входного тестирования в процессе эксперимента на первоначальном этапе вызывали массу недовольства со стороны слушателей, участвующих в эксперименте: практически 70% слушателей считали данный метод ненужным, но после окончания обучения, как показал опрос, своё мнение поменяли – 90% ответили, что данный метод можно считать тестом достижения, который имеет заметные преимущества по сравнению с выставленной оценкой. Метод тестов нельзя считать единственным исчерпывающим методом любой диагностики – требуется параллельное использование иных диагностических методов.

Для контроля пройденного материала на промежуточном этапе обучения проводится инновационный диктант. Данный метод даёт возможность осуществлять контроль систематически, т. е. не от случая к случаю, а по каждой теме с последовательным усложнением задач, содержания и методов.

Информационной базой исследования являются:

1. Федеральные и региональные нормативно-правовые акты, регламентирующие гражданскую защиту населения и подготовку населения в области гражданской обороны и защиты от ЧС [22–25].

2. Примерная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации руководителей и работников гражданской обороны, органов управления единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций и отдельных категорий лиц, осуществляющих подготовку по программам обучения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций [26].

Проанализировав нормативно-правовую базу в области подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования по вопросам гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, можно сделать вывод, что нормативная база носит типовой характер. Примерная программа является одним из составляющих элементов единой системы подготовки населения в области ГО и защиты от ЧС Она разработана на основании Положения о Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий и предназначена для руководителей организаций, осуществляющих образовательную деятельность в области ГО и защиты от ЧС, и может быть применена в качестве методической основы при разработке программ повышения квалификации в области ГО и защиты от ЧС для соответствующей категории обучаемых. В указанную программу заложен принцип модульно-компетентностного подхода. Модули разработаны с учетом базовой подготовки соответствующих категорий обучаемых и необходимости получения ими уровня знаний, умений и навыков, требующихся для выполнения должностных обязанностей (трудовых функций). Темы первого модуля рекомендуется изучать во время самостоятельной подготовки и путем получения консультаций у преподавателей (рис. 1).

При таком подходе обучения взрослого населения наблюдаем, что прибывшие слушатели проходят регистрацию, после чего заведующим издаётся приказ о зачислении слушателей в Ачинский филиал КГКОУ «Институт региональной безопасности». Далее преподаватели филиала проводят занятия по программе повышения квалификации, где основной целью является совершенствование компетенций и повышение профессионального уровня, необходимых для организации выполнения мероприятий гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, в том числе по подготовке различных групп населения по вопросам защиты населения, материально-культурных ценностей на территории Российской Федерации от опасностей, возникающих при военных конфликтах или вследствие этих конфликтов, а также при ЧС. После обучения слушатели отвечают на контрольные вопросы письменно (рис. 1).

При таком процессе обучения взрослого (разновозрастной категории) населения, где слушатели имеют разный уровень подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, не представляется возможным определить совершенствование компетенций слушателей как на первоначальном этапе, так и в процессе обучения и то, насколько повысился их профессиональный уровень в конце обучения.

В процессе анализа данных, полученных в ходе наблюдения по теме исследования, были обобщены данные подготовки слушателей в краевом государственном казённом образовательном учреждении ДПО «Институт региональной безопасности» и его филиалах. В рамках работы предлагается улучшить бизнес-процесс обучения, где уже на первоначальном этапе можно определить уровень подготовки взрослых слушателей и в ходе проведения занятий осуществлять контроль над получением новых знаний (рис. 2).

Неотъемлемым процессом обучения является подача документов, заявления. На основании предоставленных документов заведующим филиалом издаётся приказ о зачислении слушателей для обучения. После этого преподаватель филиала проводит входное тестирование уровня знаний обучающихся на первоначальном этапе. Еженедельно входное тестирование в Ачинском филиале «Института региональной безопасности» проходят от 15 до 25 человек в зависимости от категории обучающихся. По результатам наблюдения и проведённого анализа и с учетом разновозрастной категории слушателей, с входным тестированием справляются 10–12% слушателей. На основании результатов входного тестирования заведующим филиалом уточняется расписание занятий, и далее преподаватели филиала проводят учебные занятия по уточнённому расписанию в виде бесед, лекций, семинаров, практических занятий.

Для контроля пройденного материала на промежуточном этапе обучения проводится инновационный диктант (набор тестовых заданий разного уровня сложности) с включением вопросов входного тестирования, а также заданий ещё не пройденного материала, где практически 50% слушателей уже справляются с заданием. Текущий контроль над получением новых знаний в процессе обучения проводится с использованием диагностического тестирования (это специально организованная система контроля, ориентированная не только на определение



Рис. 1. Бизнес-процесс до внедрения метода
Fig. 1. Business process before the implementation of the method

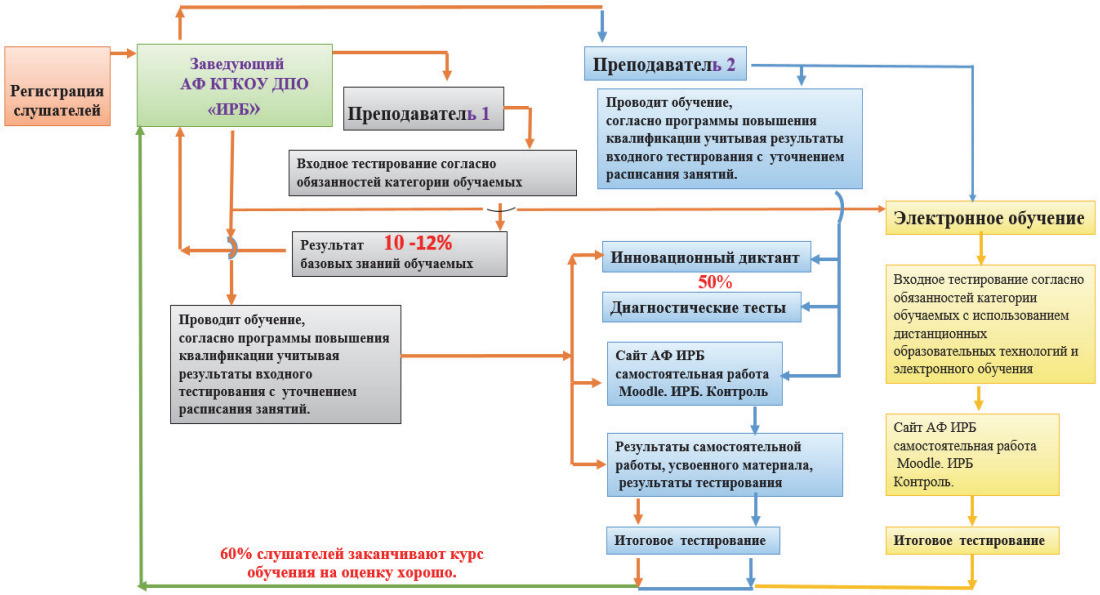


Рис. 2. Бизнес-процесс после внедрения метода
Fig. 2. Business process after the implementation of the method

уровня знаний, умений и навыков, но и на выявление тем, вызывающих сложности).

Результаты диагностического теста помогают выявить наиболее сложные темы.

В случае если в процессе обучения по уважительной причине обучаемый не сможет присутствовать на занятиях очно, то обучение по программе повышения квалификации может осуществляться с использованием дистанционных образовательных технологий. Под контролем преподавателей филиала слушатель проходит дистанционное обучение на сайте института, на сайте Ачинского филиала, где вся самостоятельная работа, усвоение материала, итоговое тестирование будут отслеживаться преподавателем.

По окончании обучения проводится итоговое тестирование с взрослыми слушателями, которое определяет его результативность, насколько полученные результаты соответствуют ожидаемым, планируемым.

В ходе проведения эксперимента наблюдаем явное влияние использованного бизнес-процесса на обучающихся, так как 60% слушателей по результатам итогового тестирования оканчивают курс с оценкой «хорошо». Учитывая разновозрастную категорию слушателей в системе ДПО, можно констатировать, что собственно входное тестирование, которое проводится в начале изучения, даёт вероятность установить уровень обладания достаточными познаниями для обучения предлагаемой дисциплине.

Применение входного испытания тесно связано с целью повышения действенности учебного процесса. Его результаты ориентируют преподавателя избрать верную обучающую стратегию, этот метод дает возможность определить, есть ли слушатели с низкими, слабыми знаниями, следовательно, ради них необходимо обеспечить повторение базисных познаний и устранение пробелов.

Практическая значимость предоставленной работы заключается в том, что рекомендации, программа и иные разработки, сведения в ходе исследования могут быть использованы в целях увеличения действенности системы подготовки слушателей и формирования их компетенций в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций.

В процессе проведения эксперимента были подготовлены публикации в сборниках конференций, входящих в РИНЦ: IV Международный форум «Интеллектуальные системы 4 промышленной революции», XVIII Международная школа-конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Инноватика – 2022» в городе Томске.

Одной из трудностей в решении поставленных перед гражданской обороной задач представляется организация подготовки людей в данном направлении. Концепция подготовки населения по вопросам гражданской обороны, равно как и методика, с каждым годом улучшаются и видоизменяются тождественно вызовам современности, но порой верность направления развития вызывает несогласия или сомнения. Опираясь на исследования М.Т. Громковой [2], С.И. Змеева [3] П.И. Третьякова [4], С.Г. Геллерштейн [14], П.П. Блонского [11], М.С. Бернштейн [15; 16], Г.И. Залкинд [13], А. Н. Майорова [27] и др., мы пришли к выводу о необходимости пересмотра классических подходов в обучении взрослых, так как при их применении наблюдается значительное снижение заинтересованности в обучении. Они не чувствуют значимости и реальности освещаемых проблем и не понимают потребности собственного вклада в организацию и выполнение мероприятий гражданкой обороне.

Наше утверждение по внедрению новых бизнес-процессов в образование взрослых слушателей базируется на достаточно значительном количестве доводов, основные из которых мы приводим в своей работе. Полагаем, что важным отличием тестов от традиционных методов подготовки взрослых слушателей в Ачинском филиале КГКОУ «Институт региональной безопасности» является то, что они являются более мягким инструментом, так как ставят всех слушателей в одинаковые условия, дают возможность определить уровень знаний на первоначальном этапе обучения в области гражданской обороны и защиты от ЧС. Тесты являются более содержательным инструментом, их показатели ориентированы на установление степени уровня усвоения основных понятий, тем и разделов программы. Данный метод как измерительный инструмент применяется во многих странах. Разработка и использование тестов базируются на мощной теории, а эффективность их применения подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями.

Считаем необходимым подчеркнуть значимость этого метода, дающего возможность сопоставлять процесс подготовки взрослых слушателей, ликвидировать недочеты и видеть дальнейшие перспективы его совершенствования. Критичное отношение к анкетированию, понимание его взаимосвязей с другими методами позволит преподавателю корректно использовать тесты для улучшения педагогического процесса, так как качественно разработанный и грамотно применённый тестовый инструментарий предоставляет обучающимся необходимую достоверную информацию, соответствующую реальному положению дел.

Библиографический список

1. Лихошерстная Ю.О. Инновационные технологии в системе повышения квалификации педагогов. *Порталус: научная онлайн-библиотека*. 2013. Available at: http://www.portalus.ru
2. Громкова М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования взрослых*: учебное пособие. Москва: Ю. НИТИ-ДАНА, 2005.
3. Змеев С.И. *Технология обучения взрослых*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Змеев С.И. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: Пер Сэ, 2007.
5. Третьяков П.И. *Адаптивное управление педагогическими системами*: учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
6. Соловьева Е.С., Твердохлебов Н.В. *Технологии гражданской безопасност.* Москва, 2017.
7. Твердохлебов Н.В., Норсеева М.Е. Проблемы подготовки населения муниципальных образований по ГО и защите от ЧС и возможные пути их решения. *Технологии гражданской безопасности*. 2014; Т. 11, № 1.
8. *Об утверждении Положения о подготовке населения в области гражданской обороны*. Постановление Правительства РФ от 2 ноября 2000 г. N 841. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29118/6dcd6a36166d04fb7a78c1eeb600adcf7a5ad2ab/
9. *Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера*. Постановление Правительства РФ от 18.09.2020 № 1485. Available at: https://base.garant.ru/74660566/

10. Блонский П.П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках. *На путях к новой школе*. 1931; № 6: 41–50.
11. Kelley T.L. *Interpretation of Educational Measurements*. New York, World book co, 1927.
12. Залкинд А.Б. *Вопросы советской педагогики*. Москва, 1930.
13. Геллерштейн С.Г. Метод тестов и его теоретические предпосылки. *Тесты: теория и практика*. 1928; Т. 2: 5–14.
14. Бернштейн М.С. К методике составления и проверки тестов. *Вопросы психологии*. 1968; № 1: 51–66.
15. Бернштейн М.С. Методологические предпосылки метода тестов. *Тесты: теория и практика*. 1930; Т. 3: 3–37.
16. Василейский С.М. *Основной комплекс тестов*. Нижний Новгород, 1928.
17. Настольная книга руководителя гражданской обороны. Москва: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2021.
18. *Действия в экстремальных ситуациях (самозащита)*. Москва, 2013.
19. Кузнецов В.Н. *Социология безопасности*: учебное пособие. Москва, 2007.
20. Медведев В.Б. *Методологические основы социологического анализа безопасности*. Москва: Наука, 2002.
21. *Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области гражданской обороны на период до 2030 года*. Указ Президента РФ от 20 декабря 2016 г. № 696. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/ukazy-prezidenta-rf/458
22. *О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера*. Постановление Правительства РФ от 18 сентября 2020 № 1485. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/postanovleniya-pravitelstva-rf/771
23. *О гражданской обороне*. Федеральный закон от 12.02.1998 № 28-ФЗ. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/federalnye-zakony/815
24. *Об утверждении Положения о подготовке населения в области гражданской обороны*. Постановление Правительства РФ от 02 ноября 2000 № 841. Available at: https://base.garant.ru/182661/
25. *Примерная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации руководителей и работников гражданской обороны, органов управления единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций и отдельных категорий лиц, осуществляющих подготовку по программам обучения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций МЧС России* от 30 октября 2020 года № 2-4-71-11-1. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/5048
26. Майоров А.Н. *Педагогический университет «Первое сентября»*. Москва, 2010.

References

1. Lihosherstnaya Yu.O. Innovacionnye tehnologii v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov. *Portalus: nauchnaya onlajn-biblioteka*. 2013. Available at: http://www.portalus.ru
2. Gromkova M.T. *Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslyh*: uchebnoe posobie. Moskva: Yu. NITI-DANA, 2005.
3. Zmeev S.I. *Tehnologiya obucheniya vzroslyh*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: Per S`e, 2007.
5. Tret'yakov P.I. *Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemami*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2003.
6. Solov'eva E.S., Tverdohlebov N.V. *Tehnologii grazhdanskoj bezopasnost.* Moskva, 2017.
7. Tverdohlebov N.V., Norseeva M.E. Problemy podgotovki naseleniya municipal'nyh obrazovanij po GO i zaschite ot ChS i vozmozhnye puti ih resheniya. *Tehnologii grazhdanskoj bezopasnosti*. 2014; T. 11, № 1.
8. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke naseleniya v oblasti grazhdanskoj oborony*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 2 noyabrya 2000 g. N 841. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29118/6dcd6a36166d04fb7a78c1eeb600adcf7a5ad2ab/
9. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke grazhdan Rossijskoj Federacii, inostrannyh grazhdan i lic bez grazhdanstva v oblasti zaschity ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tehnogennogo haraktera*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18.09.2020 № 1485. Available at: https://base.garant.ru/74660566/
10. Blonskij P.P. O nekotoryh vstrechayuschihsya u pedologov oshibkah. *Na putyah k novoj shkole*. 1931; № 6: 41-50.
11. Kelley T.L. *Interpretation of Educational Measurements*. New York, World book so, 1927.
12. Zalkind A.B. *Voprosy sovetskoj pedagogiki*. Moskva, 1930.
13. Gellershtejn S.G. Metod testov i ego teoreticheskie predposylki. *Testy: teoriya i praktika*. 1928; T. 2: 5-14.
14. Bernshtejn M.S. K metodike sostavleniya i proverki testov. *Voprosy psihologii*. 1968; № 1: 51-66.
15. Bernshtejn M.S. Metodologicheskie predposylki metoda testov. *Testy: teoriya i praktika*. 1930; T. 3: 3-37.
16. Vasilejskij S.M. *Osnovnoj kompleks testov*. Nizhnij Novgorod, 1928.
17. Nastol'naya kniga rukovoditelya grazhdanskoj oborony. Moskva: FGBU VNII GOChS (FC), 2021.
18. *Dejstviya v `ekstremal'nyh situaciyah (samozaschita)*. Moskva, 2013.
19. Kuznecov V.N. *Sociologiya bezopasnosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 2007.
20. Medvedev V.B. *Metodologicheskie osnovy sociologicheskogo analiza bezopasnosti*. Moskva: Nauka, 2002.
21. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti grazhdanskoj oborony na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 20 dekabrya 2016 g. № 696. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/ukazy-prezidenta-rf/458
22. *O podgotovke naseleniya v oblasti zaschity ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tehnogennogo haraktera*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18 sentyabrya 2020 № 1485. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/postanovleniya-pravitelstva-rf/771
23. *O grazhdanskoj oborone*. Federal'nyj zakon ot 12.02.1998 № 28-FZ. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/federalnye-zakony/815
24. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke naseleniya v oblasti grazhdanskoj oborony*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 02 noyabrya 2000 № 841. Available at: https://base.garant.ru/182661/
25. *Primernaya dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikacii rukovoditelej i rabotnikov grazhdanskoj oborony, organov upravleniya edinoj gosudarstvennoj sistemy preduprezhdeniya i likvidacii chrezvychajnyh situacij i otdel'nyh kategorij lic, osuschestvlyayuschih podgotovku po programmam obucheniya v oblasti grazhdanskoj oborony i zaschity ot chrezvychajnyh situacij MChS Rossii* ot 30 oktyabrya 2020 goda № 2-4-71-11-1. Available at: https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/5048
26. Majorov A.N. *Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya»*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-57-60

Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*
Kislitskaya S.S.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: panarina.01@mail.ru*
Chamsedinova G.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*
Santueva E.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*

TEXT COMPRESSION AS A COMPLEX OF KNOWLEDGE OF COOPERATION PEDAGOGY. The use of a technological approach in the field of education is an urgent phenomenon for national pedagogy. The authors of this article, describing the technological approach in education, consider the creative signs of text compression "1. Teacher*1. Author→2. Student*2. Reader", actualize the design of a complex of knowledge for the development of students' competence. Based on the selected signs of text compression, boundaries are drawn, between which the spheres of creative cooperation are differentiated. The value of this model of education lies in the fact that it forms a compression of the presentation of the concepts of didactics and clarifies the information of educational technologies "Teacher* Author" → "Student * Reader". The author's model of the technological approach in the field of education reflects the value of creative cooperation of the teacher, taking into account the requirements of the GEF 3 ++. It is this model of educational technologies "Teacher* Author" → "Student * Reader" in the form of a monologue or dialogue that displays the classic description of the compression of text information, forms an actual presentation of the concepts of didactics "1. Teacher*1. Author ↔2. Student*2. Reader".

Key words: **linguo-communicative aspects of speech communication, description of text information compression, creative level of training, pedagogical competence.**

***Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: djavgara77@gmail.com
***С.С. Кислицкая,** канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала,*
E-mail: panarina.01@mail.ru
***Г.Ш. Чамсединова,** канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: chamsedinova@yandex.ru
***Э.З. Сантуева,** кан. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: santueva@mail.ru

КОМПРЕССИЯ ТЕКСТА КАК КОМПЛЕКС ЗНАНИЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Применение технологического подхода в области образования является актуальным в отечественной педагогике. Авторы данной статьи, описывая технологический подход в образовании, рассматривают креативные признаки организации учебного процесса и реализуют проектирование развития компетентности студентов с учетом требований ФГОС 3++. Приводимая авторская модель технологического подхода системно дифференцирует комплекс знаний студентов посредством компрессии текста. Ценность модели образования заключается в том, что она уточняет описание технологии педагогики творческого сотрудничества и обобщает план ревизионной работы на практических занятиях «Преподаватель* Автор» → «Студент*Читатель». Именно такая модель организации учебного процесса соединяет достоинства понятий дидактики в форме монолога или диалога «1. Преподаватель*1. Автор ↔ 2. Студент*2. Читатель». На основании выделенных признаков проводятся границы, между которыми дифференцируются сферы комплекса творческого сотрудничества «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель».

Ключевые слова: **лингвокоммуникативные аспекты речевого общения, описание компрессии информации текста, креативный уровень обучения, педагогическая компетенция.**

Много лет назад в русле ценностей технологического подхода значительное место занимали исследования авторских технологий [1, с. 32]. В отечественной педагогике особое место отводилось работам В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко. В настоящий момент исследователи авторских технологий рассматривают технологический подход как условие описания креативного уровня обучения, умение применять креативные методы на основании признаков педагогики «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» [2, с. 11]. Именно такая модель образовательных технологий «Преподаватель* Автор» → «Студент*Читатель» отображает классическое описание компрессии информации текста и систематизирует содержание знаний в форме монолога или диалога.

Актуальность данной статьи состоит в том, что авторы рассматривают лингвокоммуникативные аспекты речевого общения в русле ценностей технологического подхода и оценивают знания комплексом форм реальной коммуникации. Цель данной статьи – выстроить технологию описания компетентности преподавателя в комплексе знаний педагогики сотрудничества «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель». Задачи данной образовательной технологии – ознакомиться с разными видами понятий дидактики и отработать умения компрессии текста «1. Преподаватель*1. Автор ↔ 2. Студент*2. Читатель». Научная новизна описания данной образовательной технологии заключается в том, что обобщается план ревизионной работы педагогики творческого сотрудничества. Теоретическая значимость описания данной образовательной технологии состоит в том, что она позволяет обсудить компрессию информации текста в форме реальной коммуникации «Автор → Читатель». Практическая значимость авторской модели заключается в том, что она отражает креативный уровень речевого общения с формами педагогики сотрудничества «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» [2, с. 12].

Одной из самых главных задач дидактики в системе высшего образования является вопрос о том, как лингвокоммуникативные аспекты речевого общения выстраивают технологию описания компетентности преподавателя, представляют ценность творческого сотрудничества в форме «Автор→Читатель» (*«автор говорит читателю»). Такая модель образовательных технологий педагогики сотрудничества обобщает понятия дидактики с компрессией лингвокоммуникативных аспектов речевого общения «Преподаватель*Автор» → «Студент*Читатель» [3, с. 62]. Она отражает компетентность обсуждения информации текста с учетом средств организации дискурса (см. табл. 1).

Таблица 1

Модель образовательных технологий: коммуникативные способы компрессии текста	
«1. Преподаватель»	«2. Студент»
«*1. Автор»	«*2. Читатель»
«1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель».	«1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель».

На основании выделенных признаков компрессии информации текста проводятся условные границы стилистических синонимов, между которыми проявляется измерение лингвокоммуникативных аспектов речевого общения «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель». Чтобы понять, что такое измерение лингвокоммуникативных аспектов речевого общения, необходимо вычленить когнитивные знания реальной коммуникации, обозначить культурно обусловленные средства организации дискурса в стилевых классах «монолога*-диалога», представить компрессию информации набором признаков «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» [3, с. 70].

При этом важно отметить, что в реальной коммуникации культурно обусловленные когнитивные знания с трудом поддаются непосредственному наблюдению, но они проявляются в принципах организации дискурса с учетом психологического и социологического измерения «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Читатель» (см. табл. 2).

Таблица 2

Дискурс как модель психологического и социологического измерения реальной коммуникации	
когнитивное представление в дискурсивном анализе	психологическая пропозициональная модель «1. Автор→*2. Читатель»
базовый формат содержательной коммуникации	социологическое измерение пропозициональной модели «1. Преподаватель → 2. Студент*»
язык в реальной коммуникации	«1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель»
(повествовательные и побудительные тексты, перечисления, инструкции и т. д.)	

Все члены «некоторого» речевого сообщества в индивидуальных речевых привычках используют язык реальной коммуникации, а также осуществляют выбор стиля и регистра речи с дискурсивными задачами «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» (см. табл. 3).

Таблица 3

Активизация лексики как анализ разных текстов и рассказов разной направленности	
предложно-падежные формы при одном управляющем слове	**предложно-падежные формы при одном управляющем слове**
Говорить правду	Говорить о разных вещах
Двигать ногу	Двигать ногой
Напомнить сказанное	Напомнить о случившемся
Поражаться величием	Поражаться отваге

При таком понимании заданного жанра «монолога*диалога» сопоставляются данные стилевых классов с использованием коннекторов коммуникативной ситуации (специальных связочных слов и словосочетаний) [3, с. 62] (см. табл. 4).

Таблица 4

Активизация лексики как анализ разных текстов и рассказов разной направленности		
Управление при синонимичных словах	**Управление при синонимичных словах**	**Управление при синонимичных словах**
Отзыв о чем	Рецензия на что	Аннотация на что-либо
Отзыв о диссертации	Рецензия на книгу	Аннотация вышедших изданий
Оплатить проезд	Заплатить за проезд (разг.)	Оплатить за что-либо (разг.)

Несмотря на широкое распространение данного экспериментального приема, некоторые вопросы, связанные с использованием специальных коннекторов коммуникативной ситуации, остаются в зависимости от многих факторов, в число которых входят частотность стилистических единиц, жанр текста, индивидуальный стиль говорящего [4, с. 7]. Так, в рамках одного и того же жанра дискурсивного стиля «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» одни говорящие могут лишь скупо использовать специальные коннекторы коммуникативной ситуации, а другие – более свободно. Здесь различаются наборы специальных коннекторов, которые используют с учетом индивидуального стиля в одних и тех же ситуациях.

Описывая влияние индивидуального стиля на форму дискурса, особенно важно помнить, что анализ необходимо проводить на крайне ограниченном массиве текстов коммуникативной ситуации. В этом случае исследователю стоит быть аккуратным в выводах об универсальности тех или иных явлений (см. табл. 5).

Таблица 5

Компрессия информации текста «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель»	
коммуникативная ситуация с использованием специальных коннекторов	**индивидуальные стилистические различия с учетом выбора текста**
осуществлять анализ разных текстов разной направленности (повествование, перечисления, инструкции)	
Люстры из бронзы	Бронзовая люстра
Цепочка от часов	Часовая цепочка
Зарядка по утрам	Утренняя зарядка
Оборудование для лаборатории	Лабораторное оборудование

Соответственно, говорящий в заданной коммуникативной ситуации будет различать жанр с учетом индивидуального стиля «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель». При обсуждении понятий регистра специальных коннекторов используются способы изложения одинаковых явлений в разных ситуациях, связанных со стилистическими различиями или с использованием заданного жанрового различия [4, с. 7]. Скорее, индивидуальный стиль – это шаблон компрессии текста «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель», в соответствии с которым говорящий будет выражать свои мысли в заданной коммуникативной ситуации и в рамках заданного жанрового различия (см. табл. 6).

Таблица 6

Шаблон компрессии текста с психологическими понятиями	
книжная	**разговорная**
осуществлять анализ разных текстов разной направленности	
держава	государство
инсинуация	клевета
собственник	владелец
говорить	сделать заявление

Такое видение технологической компетентности позволяет расширить представление современного преподавателя о технологиях обучения. Темы у дискурсивных единиц на разных уровнях компрессии текста могут быть разной направленности, соответственно, формальные показатели информации могут различать варианты книжных или устаревших форм [4, с. 8]. В частности, формальные показатели числительных на уровнях компрессии информации текста различают варианты книжных или устаревших форм (см. табл. 7).

Таблица 7

Формальные показатели компрессии информации и стилистические уровни разных текстов разной направленности	
книжный характер	**оттенок устарелости**
вось<u>ь</u>мью	вос<u>е</u>мью
вось<u>ь</u>мьюдесятью	вос<u>е</u>мьюдесятью
вось<u>ь</u>мьюстами	вос<u>е</u>мьюстами
пят<u>ь</u>юдесятью	пят<u>и</u>десятью
шест<u>ь</u>юдесятью	шест<u>и</u>десятью
приехать с тысяч<u>ью</u> рублями	не одной тысяч<u>ей</u> рублей
шест<u>ь</u>юстами сем<u>ь</u>юдесятью двумя рублями	шест<u>и</u>стами сем<u>и</u>десятью двумя рублями

Показатели структуры компрессии текста с формальной точки зрения выражаются посредством референциальных выражений в закрепленной синтаксической частице или иных структурных референциальных средств, т. е. пропозициональных единиц дискурса. Тема дискурса с показателями компрессии текста, будучи активированной в рассмотрение ремы дискурса, может удерживаться в этом статусе при помощи средств дистрибутивного значения (падежные значения). Если же рассмотреть средства дистрибутивного значения и их стилистические уровни в формах глагола, то они должны получать специальное выражение, указывающее на компрессию текста [5, с. 4] (см. табл. 8).

Таблица 8

Структура компрессии синтаксических выражений и их стилистические уровни (осуществлять анализ разных текстов разной направленности: повествование, побудительные тексты, перечисления, инструкции и т. д.)	
недостаточные глаголы	**личные формы глагола**
победить	сумею победить
очутиться	сумею очутиться
ощутить	сумею ощутить
чудить	сумею чудить
убедить	сумею убедить

При анализе подобного рода синтаксической позиции ремы отличие может описываться в различных формах дистрибутивного значения. Иное различие дистрибутивного значения наблюдается при анализе структуры компрессии текста в духе генеративного синтаксиса (см. табл. 9).

Таблица 9

Тренинг синтаксических выражений как описание стилистических уровней	
Пример. *Завтра мы с друзьями планируем посетить выставку известных художников*	1. Краткий (используя как минимум одно слово)
Решение. Дайте два ответа:	2. Полный (используя ВСЕ слова)

Элементы закрепленной синтаксической позиции могут состоять из двух частей (темы и ремы), между которыми обнаруживается интонационная граница; могут вставляться элементы, не имеющие закрепленной синтаксической позиции со стилистическими уровнями [5, с. 6] (см. табл. 10).

Таблица 10

Правила компрессии текста: синтаксическая позиция и его стилистические уровни	
Дискурсивный анализ изучает организацию дискурса – языковой единицы наибольшего объема в связной последовательности высказываний	В устной речи можно просто что-то выделить интонацией
Дискурс подчеркивает взаимодействие между говорящим и слушающим	Устная речь отличается от письменной
Дискурс устроен по определенным правилам, характерным для данного языка	На письме интонацию не видно. Существуют средства выделения информации
Правила организации языковой единицы дискурса расплывчаты, их нарушение обычно не приводит к созданию совершенно бессмысленных текстов, но такие тексты воспринимаются как неуклюжие, непонятные, неестественные	В конец предложения выносится наиболее новая информация

Дискурсивный анализ закрепленной синтаксической частицы позволяет выявить между формой языковых выражений текста и принадлежностью описываемой информации неслучайные связи (передний план/передний фон) [6, с. 7]. С их помощью удастся объяснить явления компрессии, наблюдаемые в реальных текстах (см. табл. 11).

Таблица 11

Области внимания дискурсивного анализа	
Тема – Рема	**Порядок слов в предложении**
Обозначение действующих лиц и дальнейшая ссылка на них	**Референция**
Связь между предложениями	**Прямая – косвенная речь**
Сюжетная линия	**Передний – задний фон**

Подобного рода экспериментальный прием компрессии информации текста, связанный с анализом специальных коннекторов и средств дистрибутивного значения, позволяет обнаружить релевантные для языкового сознания признаки прототипических ситуаций, прогнозировать стилевую атрибуцию русского текста, различать функционально-стилевые парадигмы и специальные отклонения психолингвистических методик.

В нашей экспериментальной тренировке построения диаграммы текстовой информации выясняется прототип русского языкового сознания, иначе говоря, знания специальных психолингвистических методик, допустимых в текстовой компрессии. В то же время выбранный текст в заданной коммуникативной ситуации «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» позволяет определить уровни сложности специальных психолингвистических методик, поскольку именно данный анализ составляет суть работы операционного механизма (автор → говорящий). Так, в заданной коммуникативной ситуации «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» должно быть не менее двух основных действующих лиц; они должны назвать описание некоторой проблемы или конфликта, а также ее разрешения [7, с. 23].

Таким образом, лингвистико-психологические операции с индивидуальными стилистическими различиями, осуществляемыми в отношении способа выражения (автор→говорящий), позволяют решить не только основную задачу коммуникативной ситуации, но и обогатить знания о моделях взаимодействия между речевым жанром и речевой конвенцией, описать сегменты ментальной репрезентации (синтаксической модели и лексического воплощения) [7, с. 45].

Причем знания о моделях дискурсивного взаимодействия между жанром и речевой конвенцией можно описать даже в том случае, если сегменты ментальной репрезентации не совпадают со способом выражения (автор→говорящий/читатель → слушающий). Если представить интерпретацию фактологической проверки дискурса стандартным образом, можно заметить, что в нем содержится набор понятий компрессии информации текста, несогласованный с репрезентацией коммуникативной ситуации «1. Преподаватель*1. Говорящий → 2. Студент*2. Слушающий».

Технологический подход с большей определенностью позволяет предсказывать результаты педагогического творчества и управлять педагогическими процессами, связанными с развитием креативного мышления студентов. (Здесь область внимания дискурсивного анализа с представлением профессиональной компетентности современного преподавателя «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Читатель» // «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Слушающий»). Специфика описания данной педагогической технологии с представлением профессиональной компетентности современного преподавателя состоит в том, что в ней учебный процесс гарантирует достижение поставленных целей, связанных с развитием креативного мышления студентов. Добившись прочных результатов обучения технологическим путем, преподаватель оказывается в состоянии внимания развития креативного мышления и описания педагогической технологии «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Читатель» // «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Слушающий».

Итак, текст в заданной коммуникативной ситуации может приобрести или потерять связность коммуникации в конкретный момент с добавлением в него нового языкового материала «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Читатель» // «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Слушающий». И тем не менее участники коммуникации способны интерпретировать данный текст в конкретный момент с добавлением нового языкового материала «1. Преподаватель*1. Автор→2. Студент*2. Слушающий». Если говорящий предъявляет нечто с интонационными характеристиками, слушающие вправе рассчитывать на то, что им удастся построить компрессию текста более содержательно. Однако следует отметить, что некоторые разноуровневые языковые единицы с интонационными характеристиками стандартной речевой ситуации предъявляют формальные показатели текста. Здесь участники коммуникации обычно исходят из презумпции связности текста с добавлением в него нового языкового материала «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Читатель» // «1. Преподаватель*1. Автор → 2. Студент*2. Слушающий».

Библиографический список

1. Блумфильд Л. *Язык*. Москва, 1968.
2. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981: 11–13.
3. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка*. Москва, 1983.
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1985; № 1: 10–14.
5. Лосева Л.М. *Как строится текст*. Москва, 1980: 4–11.
6. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981: 9–15.
7. Сластёнин В.А. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 2006.

References

1. Blumfil'd L. *Yazyk*. Moskva, 1968.
2. Zarubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981: 11-13.
3. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 1983.
4. Kolshanskij G.V. Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. Moskva, 1985; № 1: 10-14.
5. Loseva L.M. *Kak stroitsya tekst*. Moskva, 1980: 4-11.
6. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981: 9-15.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 19.10.22

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-60-63

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Nemaltseva K.V.,** student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: culololkn@gmail.com*

MASS CULTURE PHENOMENA AS A TOOL OF TEACHING TO ANALIZE THE CLASSICS. The article deals with one of topical issues of modern teaching methods. It is focused on using mass culture materials in the process of Literature teaching. The authors of the article prove that it is effective to use masscult in Russian and Foreign Literature classes at a Pedagogical University to develop reading motivation. Then the authors assert that such an approach allows to make theoretical knowledge of literature as a process and a system more profound. It also allows to broaden the understanding of literary analysis of curricular and extracurricular fiction. The teachers' ten years experience of integrating materials of mass culture into the educational process at Shadrinsk State Pedagogical University is described in the article. The realized methods presented in the article showed their productiveness and effectiveness, and that, in turn, allows to make adjustment to school leavers' understanding the specifics of literature and fiction. The further amplification of the studied issue can lie in framing the consistency of using mass culture phenomena in teaching. The main statements of the article can be used for further teaching guides to reach the main goals of literary education, that is to make an intelligent reader.

Key words: **literary education, readers' interests, mass culture, classics, fiction analysis.**

***Ю.А. Семенова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***К.В. Немальцева,** студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: culololkn@gmail.com*

ЯВЛЕНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Настоящая статья посвящена актуальному для современной методики вопросу использования в практике преподавания литературы продуктов массовой культуры. Авторы статьи доказывают эффективность применения масскульта на занятиях по русской и зарубежной литературе в педагогическом вузе в первую очередь с целью формирования мотивации к чтению. Во-вторых, авторы утверждают, что такой подход позволит углубить теоретические сведения о

литературе как процессе и системе, а также расширить представления о литературоведческом анализе программного и внепрограммного художественного произведения. В статье представлен десятилетний опыт работы преподавателей Шадринского государственного педагогического университета по внедрению в процесс обучения продуктов массовой культуры. Описанные приемы реализованной методики показали свою продуктивность и эффективность, что, в свою очередь, позволяет скорректировать у выпускников школ типичные проблемы с пониманием специфики литературы и художественных произведений. Дальнейшее развитие темы исследования видится в оформлении последовательности и системности использования явлений масскульта в практике преподавания. Основные положения данной статьи могут стать опорой для дальнейших методических разработок в целях достижения главных результатов литературного образования – формирование грамотного читателя.

Ключевые слова: **литературное образование, читательские интересы, массовая культура, классическая литература, анализ художественного произведения.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта взаимодействия ЮУрГГПУ – ШГПУ в рамках НИР № 16-440 от 23.06.2022 «Массовая культура как инструмент литературного образования»

Массовая культура уже многие десятилетия является неотъемлемой частью жизни общества и одним из мощных факторов формирования его ценностных ориентиров. Исследователи разных сфер научного знания регулярно проводят опросы и публикуют результаты о том, как влияет масскульт на современную молодежь, чаще отражая его негативное воздействие на духовно-нравственные ориентиры [1–4]. Клишированность сознания, снижение уровня духовной культуры, подмена реальности образами виртуального мира и т. д. привели к тому, что «стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» прописала «главными угрозами ... в сфере культуры» – «засилие продукции массовой культуры, ориентированной на духовные потребности маргинальных слоев, а также противоправные посягательства на объекты культуры» [5]. «Стратегия национальной безопасности до 2030 года» отражает уже гораздо более тяжелые последствия увлечения масскультом: «Все более разрушительному воздействию подвергаются базовые моральные и культурные нормы, религиозные устои, институт брака, семейные ценности. Абсолютизируется свобода личности, осуществляется активная пропаганда вседозволенности, безнравственности и эгоизма, насаждается культ насилия, потребления и наслаждения, легализуется употребление наркотиков, формируются сообщества, отрицающие естественное продолжение жизни» [6].

Проблема преодоления набирающих силу разрушительных для национальной безопасности тенденций, безусловно, ляжет на плечи образовательной системы, в том числе и литературного образования как форварда формирования духовно-нравственных ценностей будущих поколений. И здесь встает ключевой для методики вопрос о допустимости использования продуктов массовой культуры при обучении литературе, привлечения читательских интересов обучающихся, иногда лежащих в тех плоскостях творчества, с которыми старшее поколение не готово столкнуться (например, Young adult, фанфикшен и т. д.). Не стоит забывать и о том, что частым в методике обучения является негативное отношение учителей к увлечениям и внеаудиторным читательским интересам детей. В противовес этому идут стереотипное традиционное толкование классических произведений согласно прописанным десятилетия назад догмам, а также пропаганда величия каждого изучаемого в рамках школьной программы писателя без умения показать это величие обучающимся. Всё это привело к тому, что молодежь отдалилась от классической литературы, которая преподносится как знаковая часть их самоопределения (национального, культурного, личностного), а старшее поколение, не доверяющее интересам молодежи, потеряло свой авторитет, в силу чего «*Интернет заменил всё – авторитет старших, библиотеку, даже священника*» [7].

Процесс сближения поколений возможен при активной попытке учителей не только понять и принять интересны наших детей, но и по возможности использовать их в методике обучения литературе с целью объяснения классических произведений, формирования у обучающихся представлений о многогранности литературного процесса. В этом мы видим актуальность настоящего исследования.

Вопрос о привлечении масскульта для обучения литературе как основе методического эксперимента возник у преподавателей русской и зарубежной литературы на филологическом отделении Шадринского государственного педагогического университета в 2010 году. С этого времени началась работа по поиску продуктивных приёмов использования явлений массовой культуры не только как средства формирования интересов обучающихся к чтению произведений, но и к углублению через сравнение с масскультом постижения художественных произведений классической литературы. Описание результатов проведенных в рамках исследуемой темы эксперимента стало целью настоящей работы.

Основные задачи исследования: отбор эмпирического материала по использованию явлений массовой культуры как инструмента обучения анализу произведений классической литературы; определение рациональности и продуктивности использования масскульта на занятиях по литературе в образовательных организациях основного и высшего образования; описание методики работы с явлениями массовой культуры при изучении произведений классиков.

Научная новизна исследования заключается в предложении продуктивной методики применения на занятиях по литературе со студентами педагогического вуза явлений массовой культуры как одного из инструментов формирования мотивации к чтению, а также к изучению классической литературы через понятные и доступные элементы масскульта. Ключевым является тот факт, что использование масскульта не приводит к снижению уровня восприятия произведений классики, их низведения до поверхностного и бытового анализа, напротив – описанная методика приводит к углублению анализа литературных произведений, которые читает обучающийся вне зависимости от требуемого уровня читательской грамотности.

Предложенная методика, безусловно, требует дальнейшего изучения и проведения экспериментов, корректировок, которые помогут достичь максимальных результатов в продвижении литературного образования на разных ступенях обучения, помогут сформировать новый тип учителя, способного совмещать уважение к классике и изменяющиеся тенденции литературного процесса, которые в совокупности образуют единство, а не разобщённость. В этом заключается практическая значимость настоящего исследования.

Анализируя опыт преподавания литературы на филологическом отделении Шадринского педагогического университета, можно отметить ряд традиционных проблем, с которыми сталкиваются педагоги:

1. Заученность формул толкования произведений школьной программы. Выпускники школ воспринимают тексты классической литературы как устоявшиеся идеи, высказанные учителем, идеи, которые не могут быть подвергнуты сомнениям. Отсюда возникновение трудностей с ответами на вопросы, которые выбиваются из сформированной картины мира. Например, почему Татьяна Ларина, влюбившаяся в Евгения Онегина задолго до брака, вышедшая замуж не по любви, отказавшая на тот момент полюбившему её Евгению, считается идеальной героиней, а Вера Шеина, вышедшая замуж по любви, считающая своего мужа близким другом, не знавшая Желткова лично, тяготившаяся его подарками, не бросившая мужа ради Желткова, – глупая женщина, не умеющая ценить любовь? Этот вопрос ставит студентов в тупик, зачастую они не понимают, что транслируют двойные стандарты при восприятии произведений русской классики. Не меньшую сложность вызывают следующие вопросы: что такого делает Ф.М. Достоевский в романе «Преступление и наказание», что вы, зная, что Сонечка ушла работать по «жёлтому билету», воспринимаете её исключительно, как монашку? Каким образом М.А. Булгакову удаётся вывести из любовного треугольника «Мастер – Маргарита – муж Маргариты» последнего так, что читатель даже не акцентирует внимания на измене героини?

2. Студенты, поступившие на филологическое отделение, с большим удовольствием изучают зарубежную литературу, чем русскую. В их головах живёт устойчивый стереотип о том, что в русской классике они разбираются, поскольку проанализировали тексты «вдоль и поперёк». Это приводит к тому, что педагогам в вузе приходится бороться с их отказом перечитывать школьную программу, а иногда и с предложениями о том, чтобы пропустить, например, роман-эпопею «Война и мир» Л.Н. Толстого, поскольку они его подробно разбирали в школе.

3. Снижение интереса к литературе в силу того, что вузовская программа требует иного, более глубокого прочтения текста с необходимостью знакомства с трудами критиков и исследователей. Такой подход к литературе связан с необходимостью развития навыков целостного анализа текста, который, как правило, в школе не используется. Литературоведческий анализ оказывается неподъемным, что приводит к перекладыванию ответственности за подготовку к семинарским занятиям на тех, кто стремится получить предлагаемые вузом знания. Проводимые на первом курсе письменные работы по анализу художественных произведений, даже при условии, что студентам даются образцы, показывают поверхностный взгляд на произведение, стремление списать готовый анализ из Интернета, без попытки осмысления, проникновения в специфику творчества изучаемого автора или периода в литературе. В ряде случаев преподаватель получает просто пересказ текста. При обсуждении письменных работ студенты не всегда осознают, что представленный материал не имеет отношения к анализу. Поверхностное восприятие текста может проявляться и в том, что они толкуют литературу исключительно с позиций «нравится – не нравится», если не нравится, то это не литература. Так, при изучении модернизма появляются высказывания о том, что нужно было запретить писать лирику всем, кроме А.С. Пушкина.

4. Сложность переориентирования сформированного в школе реалистического подхода к анализу текстов. Обучающиеся оказываются буквально натасканы на восприятие произведений русского реализма, всё, что не попадает под особенности реалистического стиля, отметается студентами как не имеющее смысла к изучению. Отсюда берет свои истоки сложность в освоении теории и текстов модернизма и постмодернизма. Если первый ещё изучается в школьной практике, то вторым, как правило, жертвуют в пользу подготовки к ЕГЭ. Но и модернизм вызывает проблемы восприятия, особенно если речь идёт о приёме

абсурда, «потоке сознания»; для обучающихся становится испытанием попытка понять, как форма может быть важнее содержания. Они не могут различить символ как образ в литературе и символ как категорию символизма.

Все вышеперечисленные проблемы поставили перед преподавателями необходимость сначала достучаться до клишированного сознания студентов через тексты и образы, понятные им и чаще всего отраженные в явлениях массовой культуры, а потом поднять планку их аналитических возможностей до уровня восприятия текста как смыслового сложного целого. Отсюда первые вопросы, которые мы задаём студентам: что вы читаете? Какие книги и почему вам нравятся? Стоит отметить, что такие вопросы могут вызвать у обучающихся страх отвечать, поскольку их читательские интересы вызывали или вызывают осуждение как со стороны учителей, родителей, так и со стороны их сверстников. Студенты неохотно называют в качестве часто читаемых текстов фанфикшен или книги, которые они воспринимают как попадающие под запрет со стороны взрослых. Фанфики уже не один год лидируют в опросах по выявлению читательских интересов, на втором месте идут книги, которые популярны в пабликах, рекомендациях в социальных сетях. Обучающиеся могут называть и произведения классики, например, роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», роман Р. Брэдбери «451 градус по Фарингейту» и др., но чаще всего в них они берут лежащие на поверхности идеи противостояния миру и системе. Однако эти данные дают возможность понять уровень сформированности аналитических способностей художественных текстов. Но не только литература становится предметом опросов. Важным является и то, какие продукты кинематографа, передачи студенты смотрят, какую музыку слушают и т. д. Всё это может помочь при обсуждении русской и зарубежной литературы. Как показывает практика, не стоит упускать из виду и тот факт, что у них могут возникнуть сложности с анализом произведений классики, но не с анализом сериалов согласно заданному вопросу. Например, на вопрос о том, с чего педагогу стоит начать просмотр тайских сериалов, можно получить подробный и обоснованный разбор причин того, почему ему не стоит даже подходить к таким сериалам. И это при условии, что сами студенты с удовольствием смотрят и обсуждают лакорны.

Начиная с первого курса, со студентам постоянно ведется работа по обсуждению их интересов, привлечение в качестве комментариев к произведениям изучаемого периода знакомых им мемов, статусов в социальных сетях, видеоконтента и др. Первое удивление от того, что преподаватели вуза знают, что сейчас читают, слушают и смотрят, со временем заменяется попыткой задавать вопросы, касающиеся того, как преподаватель относится к тому или иному явлению массовой культуры, позднее – обращениями с просьбами о том, чтобы преподаватель что-то прочитал, посмотрел и высказал своё мнение, обсудил с ними на паре или в индивидуальной беседе. Такого рода схема взаимодействия с обучающимися, с одной стороны, демонстрирует педагогам объем того, что на самом деле читают наши дети, с другой – учат прислушиваться к их мнению, выявлять уровень предметных компетенций и, самое главное, понимать, насколько их ценностные ориентиры отличаются от ориентиров старшего поколения, в какую сторону направлены, что именно можно и нужно корректировать.

Серьезное обсуждение продуктов массовой культуры, которых студенты могут стыдиться, потому что такое чтение не приветствовалось ранее, формирует у них главный навык при литературном образовании – анализ текстов. Кроме того, обучающиеся в состоянии понять, что, например, тот же фанфикшен в художественном плане уступает классической литературе, но он интересен им как читателям, прежде всего. Умение прислушиваться к тому, что студенты находят в фанфиках, что их привлекает, что отталкивает, приводит к тому, что они начинают осознавать компоненты схемы литературоведческого анализа не как отвлечённые, а как практически обоснованные. Именно на продуктах массовой культуры, интересных обучающимся, проще всего объяснить, как формируется образ, что делает автор на языковом уровне, чтобы заставить сопереживать герою/героям, что такое хронотоп, как его нарушение влияет на восприятие героев, на развитие идеи, почему наличие беты (корректора) и грамотное владение русским языком важны для точного донесения мысли автора и т. д. Фанфик перестает восприниматься как текст, который можно просто читать, он становится текстом, который может стать предметом для рассуждений. Мы уходим от категории «нравится – не нравится», мы переходим к категории «причины читательского отношения». Следующая задача педагога – это типизация фанфикшена с позиций жанровой классификации, типов героев и т. д. Обсуждение знакомых категорий масскульта даёт студентам возможность понять жанровую эпическую классификацию в классическом литературоведении, отграничивать три ключевых жанра – роман, повесть и рассказ, которым в фанфикшене соответствуют категории макси, миди, мини. Но это понимание нам нужно для постановки перед ними другой проблемы, которую после усвоения школьной программы они не всегда осознают: только ли объём текста является ключевым для разграничения, например, романа и повести?

Если вести речь о классификации образов в фанфикшене, то её легко переложить на типы литературных героев, понять, по каким критериям могут типизироваться герои. Это формирует у студентов другой взгляд на текст классики: не просто как на аксиому, а как на то, что создавалось конкретным автором с конкретной идеей, что в тексте есть взаимосвязанные компоненты, у которых есть определенная функция. Но, самое главное, это приводит к тому, что студенты учатся рассуждать, сомневаться в прописных истинах, искать доказательства и обоснования своему отношению к герою классического произведения, особенно если оно отличается от общепринятого. Такая форма работы становится основой для дискуссий по выявлению причин поведения персонажа, возможностей его оправдания или осуждения. Главной задачей педагога становится недопущение выведения на первый план бытового анализа персонажей не только классической литературы, но и масскульта. Важна постоянная постановка вопросов, которые разрушают клишированные представления студентов о жизни, их стремление относиться к персонажам с позиций того, как они, по мнению читателя, должны поступить. Студентам оказывается достаточно сложным понять, что окружающий их мир гораздо многограннее пятидесяти оттенков серого или чёткого деления на чёрное и белое. И здесь мы приходим к выстраиванию работы с последствиями влияния масскульта на сознание читателя/потребителя, убежденного в правоте собственных взглядов на мир, воспитанного в эпоху культа индивидуализации, без понимания того, что это такое на самом деле.

Обучающихся приходится всё время возвращать к тому, что есть разные точки зрения, разные обстоятельства, которые вы не можете не учитывать, что принципиальные позиции по тому или иному вопросу хороши при наличии опыта, а не только представлений о том, какой должна быть жизнь, или какой она нарисована в социальных сетях, кассовом кинематографе и популярных книгах. Споры с их убеждениями, взглядами, особенно при условии, что педагог начинает им противоречить, могут обернуться методическим провалом. Фактография, которой должен оперировать педагог, доказательная база, на которую он будет ссылаться, должна выглядеть достаточно убедительно, должна быть переведена на современность, чтобы вызвать у обучающихся хотя бы долю сомнения в своей правоте. При том, что педагогу стоит учесть – это работа может занять не один семестр, а зачастую должна стать системной не только на занятиях одного преподавателя, но и тех, кто работает со студентами по образовательной программе. Важна системность, которая прописана в нормативных документах, в методических работах, но она сложна в плане практического воплощения. Как показывает практика применения этой методики со студентами филологического отделения Шадринского педуниверситета, только командная работа, постоянное обсуждение результатов, их корректировка могут привести к сдвигу работы по преодолению влияния масскульта на обучающихся. Однако это борьба не только с последствиями влияния лично на них, но и с масскультовостью взглядов их родителей, окружения, авторитетных для них блогеров, мнение которых они могут применять в случае необходимости (например, родителей, учителей) или использовать как единственно верный аргумент (в случае с блогерами и друзьями). Педагог должен понимать и то, что он сам подвержен влиянию массовой культуры, он не должен превозносить себя в глазах обучающихся, корректируя их представления о мире, это должно быть своего рода взаимовлияние, поиск компромиссов по ряду вопросов, чтобы достичь того уровня анализа художественного текста, который студенты будут готовы проводить самостоятельно с учетом множества факторов согласно требованиям литературоведческого анализа, а не пойдут путём повторения того, что говорили в школе их учителя, принесшие в образовательный процесс эти идеи из советской школы в практически неизменном варианте.

Клишированность мышления как следствие увлечением массовой культурой ярче всего проявляется при анализе героев произведений классической литературы, которых студенты любят вынимать из текста и временной эпохи и судить как своего современника. В ряде случаев такие однополярные взгляды корректируются при помощи историческо-литературного комментария, данного через призму человека, а не просто перечисления фактов и дат. Например, при анализе образа Лизы из повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», которую многие обучающиеся не понимают, считают наивной и слабой. Задача педагога не осудить их за такое толкование образа героини, особенно с учетом последствий её поступков, а объяснить, почему в 18 веке Лиза не могла поступить иначе, почему 100 рублей, данные ей Эрастом, послужили причиной разочарования героини не только в любви, себе, но и в мире. На помощь могут прийти фильмы, сериалы, подростковая и молодежная литература, фанфикшен, где герой не может справиться со своими чувствами. Важно обратить внимание обучающихся на те моменты в произведениях масскульта, которые позволяют страдающему и разочарованному в мире герою встать на ноги в современном мире, ответить на вопрос: были ли эти моменты в повести Н.М. Карамзина, как изменилось мироощущение женщины к 21 веку, при этом условии есть ли и сегодня такие девушки, как Лиза? Найти аналоги с современным миром без сравнения с продуктами масскульта студентам бывает трудно, но проработка примеров, которые они могут вспомнить, которые приводит педагог, расширяют представления о мире, помогают понять героиню 18 века и раскрыть значение ключевой идеи повести: «И крестьянки любить умеют».

Если говорить о взаимовлиянии на восприятие произведения, то в практике мы сталкиваемся с иным в сравнении со школьной методикой толкованием классических произведений, которые имеет смысл учитывать и принимать как повод

к нашим размышлениям. Таким примером может служить анализ произведений романтизма. Студенты не всегда готовы восхищаться поступками романтического героя, воспринимая их как неоправданное высокомерие. Примером чему может служить поэма М.Ю. Лермонтова «Мцыри», при изучении которой студенты просят пояснить, почему их позицию о том, что герой был не прав, придя в чужой монастырь и начав указывать послушникам, как нужно жить, осуждали в школе. В процессе беседы, учитывая позицию студентов, не отказываясь от нее, а напротив, используя как имеющую место быть, мы ещё раз проговариваем черты романтизма, которые обусловили поведения героя. Сводя теорию и взгляды студентов на героя, приводим к вопросу о том, почему герои-романтики часто погибают молодыми, почему такой конфликт героя с миром обречен на провал. Ответ на этот вопрос является, в том числе, платформой для понимания причин появления нового литературного направления – реализма. Осознание системности как ключевого понятия литературы, понимание закономерностей литературного процесса является важной составляющей литературного образования. Актуализация материала по романтизму происходит через вопросы: почему в масскульте герой, восставший против мира, обязательно победит? Чем он отличается от героя романтизма? Как вы думаете, какой финал конфликта героя и мира наиболее правдоподобен: в классической литературе или в произведениях масскульта и почему? Такие рассуждения на занятиях позволяют осознать ключевые задачи литературы, культурного запроса и массовой литературы, не превознося одну и не принижая другую. Это два вектора, которые необходимы, чтобы понять и познать мир вокруг нас.

Подобная работа проводится на протяжении пяти лет обучения на двухпрофильном бакалавриате при изучении каждого периода русской и зарубежной литературы, поскольку каждый этап литературного процесса воспринимается через свои стереотипизированные представления. Особую сложность вызывает модернизм и советская литература. Работа с этими периодами должна стать предметом отдельного исследования, поскольку помимо стереотипов школьной программы на эти периоды накладываются еще и стереотипы исторические, с их преодолением работать приходится гораздо сложнее.

Таким образом, поставленные цели и задачи в рамках тематически определенного исследования можно считать достигнутыми. Апробированная в практике преподавания русской и зарубежной литературы на филологическом отделении Шадринского государственного педагогического университета методика использования явлений массовой культуры способствует не только формированию читательских интересов обучающихся, но и развитию навыков анализа творческих продуктов, углублению восприятия произведений классической литературы, навыков целостного литературоведческого анализа. Описанная методика даёт возможность достичь главных результатов литературного образования, что, в свою очередь, приводит к пониманию сути будущей профессии у студентов-бакалавров. Значимость настоящего исследования заключается в том, что оно открывает огромное поле для методических экспериментов, использования уже выработанных приемов в практике преподавания не только вузовского, но и школьного образования, а также даёт возможность проработки продуктивных и эффективных приёмов с учетом постоянно изменяющихся условий современности.

Библиографический список

1. Тонконогов А.В. Массовая культура как фактор формирования духовного пространства современной России. *Социально-гуманитарные знания*. 2010; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kultura-kak-faktor-formirovaniya-duhovnogo-prostranstva-sovremennoy-rossii
2. Смычков О.А. Воздействие социальных сетей на формирование жизненной позиции молодежи. *Инновационная наука*. 2019; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-sotsialnyh-setey-na-formirovanie-zhiznennoy-pozitsii-molodezhi
3. Мамонова Н.В. Влияние глобализации на молодежь (на материале медиадискурса Челябинска). *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2021; № 4 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-molodezh-na-materiale-mediadiskursa-chelyabinska
4. Штильников Д.Е. Влияние средств массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций молодёжи. *Актуальные вопросы современной психологии:* материалы IV Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2017: 26–31. Available at: https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11803/
5. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г № 537). *Российская газета*. 2009; 19 мая, № 88 (4912): 15–16.
6. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года*. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г № 400. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/
7. *Интернет вместо батюшки. Социолог – об иммунитете к кризисам и поколении Z*. Available at: https://romir.ru/news/internet-vmesto-batyushki-sociolog--ob-immunitete-k-krizisam-i-pokolenii-z

References

1. Tonkonogov A.V. Massovaya kul'tura kak faktor formirovaniya duhovnogo prostranstva sovremennoj Rossii. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2010; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kultura-kak-faktor-formirovaniya-duhovnogo-prostranstva-sovremennoy-rossii
2. Smychkov O.A. Vozdejstvie social'nyh setej na formirovanie zhiznennoj pozicii molodezhi. *Innovacionnaya nauka*. 2019; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-sotsialnyh-setey-na-formirovanie-zhiznennoy-pozitsii-molodezhi
3. Mamonova N.V. Vliyanie globalizacii na molodezh' (na materiale mediadiskursa Chelyabinska). *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2021; № 4 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-molodezh-na-materiale-mediadiskursa-chelyabinska
4. Shtil'nikov D.E. Vliyanie sredstv massovoj kommunikacii na formirovanie cennostnyh orientacij molodezhi. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2017: 26-31. Available at: https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11803/
5. Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda (Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2009 g № 537). *Rossijskaya gazeta*. 2009; 19 maya, № 88 (4912): 15-16.
6. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 g № 400. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/
7. *Internet vmesto batyushki. Sociolog – ob immunitete k krizisam i pokolenii Z*. Available at: https://romir.ru/news/internet-vmesto-batyushki-sociolog--ob-immunitete-k-krizisam-i-pokolenii-z

Статья поступила в редакцию 20.10.22

УДК 371.322.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-63-66

Sofronova V.V., *teacher, North Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, College of Infrastructure Technologies (Yakutsk, Russia),*
E-mail: Sivceva-v@mail.ru
Mikhailova A.V., *teacher, North Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, College of Infrastructure Technologies (Yakutsk, Russia),*
E-mail: Alexa_summer@mail.ru

LEVELS OF EXTERNAL AND INTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN ENGLISH CLASSES. Motivation plays one of the main roles in teaching a foreign language. Students of non-linguistic specialties are most often poorly motivated to study a foreign language, believing that they will not face the need to apply knowledge in the field of study or in real life. It's all about the special specifics of the subject, which requires the student to have a certain base and communication skills. It is difficult for students to be motivated in learning a foreign language in a non-linguistic environment where there is no need for daily communication in English. The article studies the types of motivation, monitoring and a brief analysis of the level of motivation of 2nd year students, determined through a questionnaire, methodological recommendations for increasing the level of motivation. As a result of the study, it is proved that the external level of motivation of 2nd year students prevails, which prevents them from fully realizing their potential in learning English, answers to the following research questions were obtained: what is the attitude of students to English and its study and what factors influence the motivation of students.

Key words: **motivation, English, students of non-linguistic specialties, internal motivation, external motivation.**

В.В. Софронова, *преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Колледж инфраструктурных технологий, г. Якутск,*
E-mail: Sivceva-v@mail.ru
А.В. Михайлова, *преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Колледж инфраструктурных технологий, г. Якутск,*
E-mail: Alexa_summer@mail.ru

УРОВНИ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мотивация играет одну из главных ролей в обучении иностранному языку. Студенты неязыковых специальностей чаще всего низко мотивированы изучать иностранный язык, считая, что они не столкнутся с необходимостью применять знания в изучаемой сфере или в реальной жизни. Все дело в особой специфике предмета, которая требует от студента наличия определённой базы и коммуникативных навыков. Студентам трудно быть мотивированными в изучении иностранного языка в неязыковой среде, где нет потребности в ежедневной коммуникации на английском языке. В статье проводится изучение видов мотивации, мониторинг и краткий анализ уровня мотивации обучающихся 2 курса, определённый через анкетирование, методические рекомендации для повышения уровня мотивации. В результате исследования доказано, что внешний уровень мотивации студентов 2 курса преобладает, что мешает им полностью раскрыть свой потенциал в изучении английского языка, получены ответы на следующие исследовательские вопросы: каково отношение студентов к английскому языку и его изучению, какие факторы влияют на мотивацию студентов.

Ключевые слова: **мотивация, английский язык, студенты неязыковых специальностей, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.**

Актуальность темы исследования обусловлена обновлением содержания образования, постановкой задач формирования у обучающихся приёмов приобретения знаний, активной жизненной позиции. Умение заинтересовать учащихся на занятия английского языка – одно из направлений инновационного педагогического поиска для молодого специалиста.

Цель исследования – определить уровни мотивации к изучению английского языка студентов неязыковых специальностей для выявления направления дальнейшей работы с обучающимися с целью эффективного обучения иностранному языку. Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

– раскрыть сущность понятий «мотивация», «внутренняя мотивация» и «внешняя мотивация»;

– провести анкетирование и определить уровень внешней и внутренней мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка;

– ввести методические рекомендации для повышения мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка.

Научная новизна исследования заключается в мониторинге уровня внешней и внутренней мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка, для введения дополнительных заданий в учебную программу. Практическая значимость исследования мотивации учащихся может помочь разработчикам учебных программ, которые будут наиболее эффективными для изучения английского языка

Внутренние и внешние типы мотивации широко изучались, и различие между ними пролило свет на образовательную практику.

Ф. Герцберг в 1957 г. выделил два вида мотивации: внутреннюю и внешнюю.

Внутренняя мотивация отвечает за интерес к деятельности, удовольствие от процесса. Во внутренней мотивации обучающимся важно получить блага или избежать наказания. «В огромном количестве экспериментальных исследований показано, что внутренняя мотивация – это то, что всегда приводит к самым позитивным следствиям для развития личности, для эффективности деятельности, для устойчивости деятельности» [6].

Согласно Ф. Гецбергу, внешнее вознаграждение за то, что уже является внутренне полезным поведением, может привести к снижению внутренней мотивации. При наличии внутренней мотивации студент мотивирован на деятельность, потому что это внутренне его вознаграждает. Он изучает английский язык, потому что это весело и приносит удовлетворение. Цель его деятельности исходит изнутри, результаты удовлетворяют основные психологические потребности [6].

При преобладании внутренней мотивации студент мотивирован на деятельность, потому что это внутренне его вознаграждает. Он изучает английский язык, потому что это весело и приносит удовлетворение. Цель его деятельности исходит изнутри, результаты достижения цели удовлетворяют основные психологические потребности.

При преобладании внешней мотивации студент мотивирован на деятельность, чтобы получить взамен внешнее вознаграждение. Цель его деятельности ориентирована на результат и не может удовлетворить основные психологические потребности. Например, оценка, зачёт и избегание последствий.

Мотивация является одним из ключевых понятий для понимания в психологии человека. Эта концепция определяется как движущая сила, стимулирующая и направляющая людей к совершению желаемого и необходимого поведения в рабочей среде и поддерживающая такое поведение. Кроме того, мотивацию можно понимать как эффективную силу, способствующую осуществлению действия или события.

В настоящее время крупные компании, такие как Adidas Group, Aviasales, IT-Agency, Икеа, Nimax, проводят мониторинг мотивации своих сотрудников, вводят дополнительную работу с коучами, применяют новые подходы и способы для повышения ее уровня. Хороший работодатель знает, что внимательный подход к сотрудникам, своевременная работа с мотивацией – залог успеха любой компании.

Выявление уровня мотивированности важно применять и в образовании.

Впервые термин «мотивация» использовал А. Шопенгауэр. Исследователь выявил 4 закона теории познания. Одним из основных законов в его работе является закон мотивации. Познание разбивается на субъект и объект. По мнению автора, в процессе мотивации субъект познает себя сам и может быть познаваемым только по своей воли. Воля – это действия, при которых мотив познается не извне, а изнутри. Поэтому мотивация есть причинность, рассматриваемая изнутри [1].

Роль мотивации в обучении была темой обсуждения на протяжении последних ста лет. Согласно Шиффеле М., интерес можно проследить до Гербарта И.Ф., который был одним из первых педагогов, взглянувших на образование с психологической точки зрения. Гербарт рассматривал развитие многогранного интереса как основную цель образования и считал, что интерес способствует долгосрочному хранению информации и мотивации к обучению [2].

Согласно А.К. Маловой [3], формирование мотивов учения – это создание в вузе условий для появления побуждений к учению (мотивов, целей).

В нашей стране вопросами мотивации поведения человека занимались такие известные ученые психологи, как А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьев [4], С.Л. Рубинштейн [5].

Все отечественные учёные, которые занимались проблемой мотивации в образовательных учреждениях, говорят об огромной ее значимости для формирования познавательной активности, в свою очередь, развивается мышление, приобретаются и применяются знания, нужные для деятельности личности в последующей деятельности.

Факторами, относящимися к внутренней мотивации, являются следующие:

– ответственность (ощущение, что работа важна, контроль над собственными ресурсами);

– независимость (свобода действий);

– возможность использовать и развивать навыки и способности;

– интересная и «бросающая вызов» работа;

– благоприятные возможности для продвижения по службе [6].

Внешняя мотивация – это действия внешних агентов, мотивирующих людей, которые включают в себя следующие факторы:

– вознаграждение (повышенная оплата, похвала, продвижение);

– наказания.

Внешнюю мотивацию легко организовать, над ней не надо думать. С помощью внешней мотивации можно решить только сиюминутные, оперативные задачи. Задачи долгосрочные, а также стратегические с помощью внешней мотивации решить нельзя.

Внешняя мотивация помогает при решении текущих задач. Для стратегических же задач потребуются внутренние мотивы. Внутренняя мотивация исходит от самого человека, а внешняя – от внешних источников. Когда человек внутренне мотивирован, он участвует в деятельности, потому что ему это нравится, и он получает личное удовлетворение от этого. Когда студент мотивирован извне, он делаете что-то, чтобы получить внешнее вознаграждение.

Изучение английского языка студентами неязыковых специальностей, которые больше мотивированы получить только внешний результат, неизбежно приведёт к потере интереса и, соответственно, не раскроет полный потенциал учащегося.

Для определения уровня мотивации к изучению английского языка студентов неязыковых специальностей был проведен опрос в виде анкетирования. В нем участвовали студенты 3 курса Колледжа инфраструктурных технологий Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова группы СПО-ИСИП-20-2 в количестве 21 человека. Анкетирование проводилось в середине пятого учебного семестра. Они изучают английский язык в рамках дисциплины “Иностранный язык в профессиональной деятельности”. В данном анкетировании предусматривались вопросы об отношении обучающихся к изучению английского языка, о будущих планах на изучение. Наш выбор данного типа исследования обусловлен мнениями многих современных исследователей. Таким образом, опрос-анкетирование делится на два этапа:

1 этап – определение внешней мотивации к изучению английского языка студентов неязыковых специальностей. Данный этап включает в себя следующие вопросы:

1. Почему Вы изучаете английский язык?

Ответы: a. Ради оценок; b. Ради интереса.

2. Заинтересованы ли Вы в изучении английского языка?

Ответы: a. Да, для повышения общего уровня владения языком; b. Да, для образовательных целей.

3. Достаточно ли Вам тех знаний языка, которые Вы получаете на занятиях для дальнейшей деятельности по специальности?

Ответы: a. Да; b. Нет.

4. Задания по английскому языку Вы выполняете, так как от Вас требуют?

Ответы: a. Да; b. Нет, полученные знания понадобятся в дальнейшем.

5. Изучаете ли Вы английский язык как программный предмет?

Ответы: a. Да; b. Нет.

2 этап – определение внутренней мотивации к изучению английского языка студентов неязыковых специальностей.

1. Нравится ли вам изучать английский язык ради интереса?

Ответы: a. Да; b. Нет.

2. Хотели бы Вы связать свою будущую профессию с английским языком?

Ответы: a. Да; b. Нет.

3. Играете ли Вы с большим удовольствием в игры на английском языке?

Ответы: a. Да; b. Нет, так как я не понимаю игры на иностранном языке.

4. Возникает ли желание узнать перевод определённого слова при прослушивании песни на английском?

Ответы: a. Да; b. Нет, я не слушаю песни на иностранном языке.

5. Просматриваете ли Вы видео англоязычных каналов в Youtube?

Ответы: a. Да; b. Нет.

Максимальная краткость вопросов, очевидность, прозрачность формулировок и прямая связь анкетирования с целью данного исследования повлияли на организованность анкетирования и предоставление конкретных ответов. На рис. 1 приведены ответы студентов на 1 этапе анкетирования.

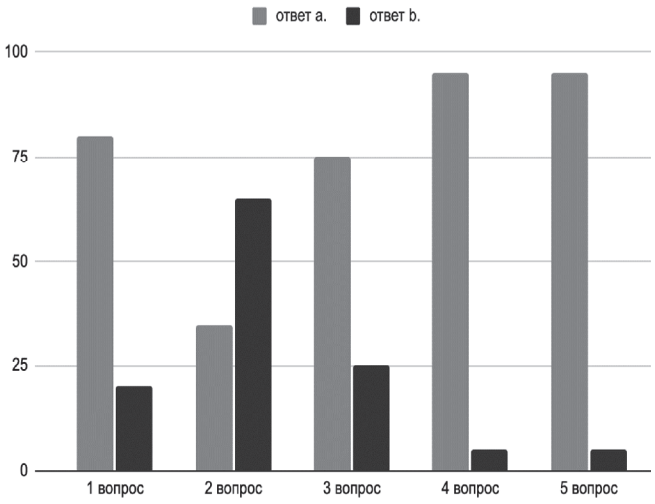


Рис. 1. Ответы респондентов на 1 этапе анкетирования

В результате 1 этапа анкетирования выявлено, что 80% студентов группы ИСИП-20-2 изучают английский язык для получения положительной оценки, остальные 20% – потому что заинтересованы в этом. Также 35% хотят повысить уровень знания языка, 65% заинтересованы в его изучении в образовательных целях. На вопрос, хватает ли полученных знаний для дальнейшей деятельности, большинство респондентов (75%) ответили положительно. Остальные респонденты (25%) нуждаются в дополнительных знаниях для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Кроме того, анкетирование показало зависимость студентов от требований преподавателя и необходимость изучения английского языка в качестве программного предмета, то есть на 4 и 5 вопросы 95% анкетируемых дали утвердительный ответ. Таким образом, 1 этап анкетирования показывает высокий уровень внешней мотивации студентов. Это может привести к снижению интереса к изучению языка, вместе с тем высокий уровень внешней мотивации может повлиять на высокий результат учебной деятельности.

Следовательно, после 1 этапа анкетирования целесообразным было проведение 2 этапа, с результатами которого можно ознакомиться на рис. 2.

В результате 2 этапа анкетирования выявлено, что всего 30% респондентов изучают английский ради интереса, остальные, судя по ответам на похожий вопрос на 1 этапе анкетирования, – ради получения положительных оценок по дисциплине. Также установлено, что 45% хотели бы иметь возможность связать свою будущую профессию с английским языком. Положительные ответы наблюдаются в третьем вопросе: “Играете ли Вы с большим удовольствием в игры на английском языке?”, в связи с тем, что современное поколение в свободное время пользуется цифровыми развлечениями, такими как видеоигры, приложения, онлайн-сайты и т. д.

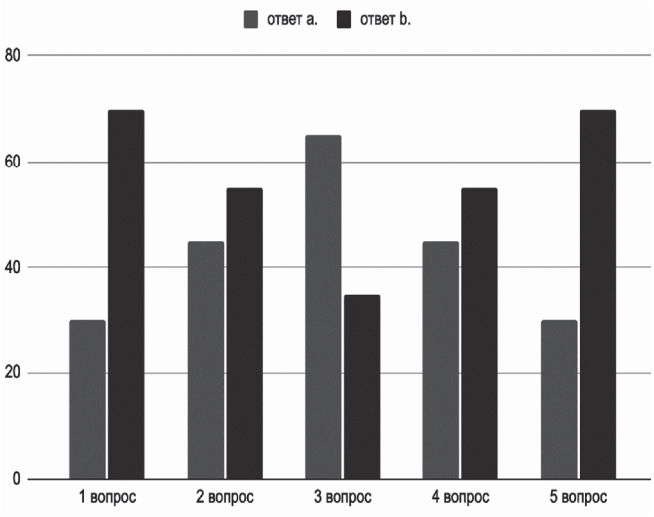


Рис. 2. Ответы респондентов на 2 этапе анкетирования

Большинство студентов группы не слушают музыку на английском языке и не смотрят каналы англоязычных авторов, что является показателем низкого уровня заинтересованности в изучении английского языка. 45% и 30% имеют противоположное мнение.

Исходя из ответов на вопросы анкетирования, можно отметить, что студенты группы ИСИП-20-2 мотивированы на изучение английского языка, но внешний уровень мотивированности преобладает. Внешняя мотивация – показатель направленности на деятельность, чтобы получить взамен внешнее вознаграждение. Другими словами, студенты выполняют задания ради внешних выгод, таких как оценка, зачёт и избегание последствий. Однако слишком высокий уровень внешней мотивации может привести к постепенному снижению интереса образовательной деятельности.

При данных обстоятельствах многие современные исследования ссылаются на “Модель повышения мотивации Келлера” [6]. Автор, Джон Келлер, выдвигает свою концепцию в виде модели и предлагает рассматривать главные компоненты, которые влияют на повышение мотивации к обучению: внимание (attention), значимость (relevance), уверенность (confidence) и удовлетворение (satisfaction). В данной модели описывается способ повышения мотивации путем привлечения внимания обучающегося, убеждения в важности и значимости обучения. Также автор выдвигает версию важности поддержки обучающихся, чтобы повысились уверенность в себе и чувство удовлетворения. Его модель можно считать эффективной исходя из результатов экспериментов автора: например, после внедрения этой модели в процесс обучения в высшей школе количество студентов, бросивших учебу, снизилось вдвое. Опираясь на модель Дж. Келлера, можно предложить методические рекомендации по повышению уровня внутренней мотивации студентов к изучению английского языка по главным влияющим компонентам [7]:

1. Внимание: для повышения мотивации сначала необходимо привлечь внимание к преподаваемой дисциплине и удерживать его на протяжении обучения. В целях привлечения и удержания внимания следует использовать на занятиях разнообразные контенты. Например, применение разных презентаций с аудио-, видеовставками, игры, диаграммы и современные информационно-коммуникационные технологии.

2. Значимость: автор предлагает указывать обучающимся на важность преподаваемой дисциплины. В данном случае предлагается продемонстрировать практическую значимость английского языка для студентов и соотнести результаты обучения с их личными целями. Например, можно сообщить студентам о том, что учить грамматику важно, так как в будущем они будут сдавать экзамен IELTS, с помощью которого смогут устроиться на работу в крупных международных компаниях.

3. Уверенность: чтобы данный компонент помог увеличить мотивацию, необходимо дать понять студенту, что то, что он делает, важно, что кто-то интересуется тем, что он делает, что его результаты важны. Следует мониторить прогресс в обучении, контролировать ясность некоторых его аспектов. Например, если студент списывает или плохо выполняет задания, преподавателю необходимо обратить на это внимание, поговорить, помочь и т. д. И если он исправит свое положение, вознаградить (хорошей оценкой, например).

4. Удовлетворение: вознаграждение в любом виде повышает мотивацию. Например, к концу каждой промежуточной аттестации: если студент прилежно учился – соответственно должны быть высокие оценки [10].

Таким образом, изучив термины «внутренняя мотивация» и «внешняя мотивация», мы приходим к следующим выводам. Выявлено, что в изучении ан-

глийского языка студенты, которые наиболее мотивированы получить только внешний результат, утратят интерес к изучаемому языку и, соответственно, не раскроют свой полный потенциал. Анализ анкетирования по выявлению уровня мотивации определил, что уровень внешней мотивации студентов выше, чем внутренний. Впоследствии была рассмотрена модель Келлера по главным компонентам, влияющим на повышение уровня внутренней мотивации, и предложены примерные задания для студентов неязыковых специальностей на уроках английского языка.

Библиографический список

1. Патрахина Т.Н., Романчук К.П. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления. *Молодой ученый*. 2015; № 7 (87): 461–464.
2. Малыгина А.В., Осин А.К. Направления методик стимулирования в истории образования и педагогической. *Международный журнал экспериментального образования.* 2014; № 7-1: 122–124.
3. Малова И.И. Современные стратегии и концепции системы мотивации и вознаграждения персонала на основе сбалансированной системы показателе. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2010; №4.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, 2005.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960; № 3: 3–15.
6. Герцберг Ф., Майнер М.У. Побуждение к труду и производственная мотивация. *Социологические исследования.* 1990; № 1: 128–129.
7. Мотивация в дистанционном образовании. *Модель Келлера*. Ч. I. Available at: http://bakalavr-magistr.ru/news/188
8. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. *Развитие мотивации студентов в контекстном обучении*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
9. Епифанова С. Формирование учебной мотивации. *Высшее образование в России*. 2000; № 3: 106–107.
10. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза первого и четвертого курсов (сравнительный анализ). *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2018; № 4. Available at: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/808
11. Саганенко Г.И., Ядов В.А. Мотивация труда: проблемы и пути развития исследований. *Советская социология*. Москва, 1982; Т. 2.
12. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза. *Психология в вузе*. 2006; № 3: 15–28.

References

1. Patrahina T.N., Romanchuk K.P. Suschnost' i soderzhanie ponyatiya «motivaciya» v sisteme upravleniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7 (87): 461-464.
2. Malygina A.V., Osin A.K. Napravleniya metodik stimulirovaniya v istorii obrazovaniya i pedagogicheskoj. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2014; № 7-1: 122-124.
3. Malova I.I. Sovremennye strategii i koncepcii sistemy motivacii i voznagrazhdeniya personala na osnove sbalansirovannoj sistemy pokazatele. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*. 2010; №4.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, 2005.
5. Rubinshtejn S.L. Problemy sposobnostej i voprosy psihologicheskoj teorii. *Voprosy psihologii*. 1960; № 3: 3-15.
6. Gercberg F., Majner M.U. Pobuzhdenie k trudu i proizvodstvennaya motivaciya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1990; № 1: 128-129.
7. Motivaciya v distancionnom obrazovanii. *Model' Kellera*. Ch. I. Available at: http://bakalavr-magistr.ru/news/188
8. Verbickij A.A., Bakshaeva N.A. *Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2000.
9. Epifanova S. Formirovanie uchebnoj motivacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2000; № 3: 106-107.
10. Ivanova E.E., Storozheva Yu.A. Osobennosti motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza pervogo i chetvertogo kursov (sravnitel'nyj analiz). *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 4. Available at: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/808
11. Saganenko G.I., Yadov V.A. Motivaciya truda: problemy i puti razvitiya issledovanij. *Sovetskaya sociologiya*. Moskva, 1982; T. 2.
12. Bugrimenko A.G. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya u studentov pedagogicheskogo vuza. *Psihologiya v vuze*. 2006; № 3: 15-28.

Статья поступила в редакцию 28.10.22

УДК 021 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-66-69

***Golubeva N.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: subrosa1@mail.ru*
***Timofeeva M.V.**, Head of Office of Legal Support of Economic and Organizational Issues, Krasnodar Regional Universal Scientific Library n.a. A.S. Pushkin (Krasnodar, Russia), E-mail: mari4729090@mail.ru*

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF LIBRARIES IN THE KUBAN REGION (MID-19TH CENTURY – EARLY 20TH CENTURY): HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM. The article provides an analysis of research in the field of development of the library sector in the culture of the Kuban in the period from the middle of the XIX century – the beginning of the XX century, revealing: the prerequisites for the formation of the library network of the region; specific structure of libraries (regimental, public, folk, educational); activities of educational societies in the institutionalization of public libraries in the region; the degree of knowledge of the history of the city library named after A.S. Pushkin in Ekaterinodar as a cultural and educational institution of the Kuban Region. The authors substantiate the need for a holistic interdisciplinary historical and cultural study of the activities of libraries in the region as an institution that implements cultural, educational and educational functions, the development of scientific approaches of the bibliologist and teacher A.I. Slutsky in further studies of the influence of libraries on the development of culture and education in Kuban.

Key words: **history of Kuban libraries, regimental libraries, public libraries, educational societies and city libraries of the Kuban region, public library named after. A.S. Pushkin, Ekaterinodar, source study base for the study of the history of the libraries of the Kuban region.**

***Н.Л. Голубева**, д-р пед. наук, проф., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: subrosa1@yandex.ru*
***М.В. Тимофеева**, нач. отдела юридического сопровождения экономических и организационных вопросов ГБУК Краснодарского края «Краснодарская краевая универсальная научная библиотека имени А.С. Пушкина», г. Краснодар, E-mail: mari4729090@mail.ru*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ БИБЛИОТЕК КУБАНСКОЙ ОБЛАСТИ (СЕРЕДИНА XIX ВЕКА – НАЧАЛО XX ВЕКА): ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье дан анализ исследований в области развития библиотечной сферы в культуре Кубани в период с середины XIX века – начала XX века, раскрывающих предпосылки формирования библиотечной сети региона; видовую структуру библиотек (полковых, общественных, народных, учебных); деятельность просветительских обществ в институализации общественных библиотек региона; степень изученности истории городской библиотеки имени А.С. Пушкина г. Екатеринодара как культурно-образовательного института Кубанской области. Авторы обосновывают необходимость целостного межпредметного историко-культурного исследования деятельности библиотек региона как института, реализующего культурно-просветительскую и образовательную функции, развитие научных подходов книговеда и педагога А.И. Слуцкого в дальнейших исследованиях влияния библиотек на развитие культуры и образования Кубани.

Ключевые слова: **история библиотек Кубани, полковые библиотеки, общественные библиотеки, просветительские общества, городские библиотеки Кубанской области, публичная библиотека им. А.С. Пушкина г. Екатеринодара, источниковедческая база исследования истории библиотек Кубанской области.**

Историческое знание формирования институциональной структуры социокультурной жизни региона является основой изучения и сохранения всей отечественной сферы культуры и образования как основы национальной идентификации общества. Изучение истории библиотек Кубанской области (середина XIX века – начало XX века) в контексте культурно-исторических, социально-политических процессов, выявление направлений их развития и взаимосвязи с деятельностью образовательных, общественных организаций позволит выявить предпосылки и специфику становления уникальных образовательной и библиотечной региональных структур, социокультурных результатов их деятельности среди всех категорий населения.

Цель данного исследования обусловлена необходимостью изучения институализации библиотек Кубанской области (середина XIX века – начало XX века), процесса развития их как провинциальных центров культуры и образовательной сферы региона.

Задачи исследования:

– дать анализ источниковой базы как основы исследования видовой структуры библиотек Кубанской области (середины XIX века – начало XX века);

– раскрыть степень разработанности исследований деятельности просветительных обществ Кубани, их влияние на развитие общественных библиотек;

– выявить степень изученности истории городской библиотеки имени А.С. Пушкина (г. Екатеринодар), ее роли как научно-методического и библиографического центра, обеспечивающего развитие образовательно-культурной сферы региона.

Научная новизна исследования. В статье представлен анализ исследований деятельности библиотек Кубанской области в хронологии развития их видовой структуры с середины XIX века – начала XX века в контексте развития системы региональной культуры и образования, выявлены лакуны целостной реконструкции формирования и развития библиотечной сферы Кубанской области в данный период.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в исследованиях истории развития и формирования системы культуры и образования Кубани.

Исследования историков, книговедов, библиотековедов О.В. Веровенко, А.И. Слуцкого, В.И. Лях, О.Г. Ажновой, Н.А. Коноваловой, С.А. Санеева, В.В. Быковой, Л.М. Есипенко, Е.И. Кривковой, А.В. Вехова и др. являются ценным источником исторического воспроизведения роли библиотек в культуре и образовательной сфере Кубани. Особая роль в развитии северокавказской историко-книжной науки, изучении истории книжного и библиотечного дела Кубани принадлежит Аркадию Иосифовичу Слуцкому. Стремление ученого собрать воедино существующий корпус различных видов источников для реконструкции историко-книжной реальности Кубани инициировало исследования в области библиотечного дела региона. В то же время автор неоднократно отмечал отсутствие монографических исследований, необходимость выхода из предметной фрагментарности к обобщающему исследованию истории формирования книжного и библиотечного дела Кубани. На возникновение библиотек, безусловно, повлияли интеграционные процессы в сфере экономики, образования, культуры, имеющие как свои региональные особенности, так и непосредственно взаимосвязанные с социально-экономическим развитием России в XIX – начале XX вв. Комплексное изучение истории библиотек Кубани даст возможность дальнейшего развития научного исследования историко-культурной среды региона, заложенного А.И. Слуцким в его труде «История книжного дела на Кубани: Проблемы формирования и функционирования книжного фонда региона, 1793–1917 гг.» [1]. Нельзя не отметить, что в последние годы появились книговедческие, исторические работы, в которых история библиотек Кубани стала предметом научного анализа в контексте их роли в национальной культуре, социального развития региона. Появились исследования, раскрывающие особенности деятельности отдельных учебных, православных, полковых, народных, общественных библиотек.

Развитие библиотечной сети в регионе связано, прежде всего, с появлением православных библиотек, фонды которых создавались при церквях, монастырях, духовных училищах. Исследованию их значения в развитии образования и просвещения, науки и культуры Кубани посвящена диссертация Л.С. Финогиной [2]. Автор воспроизвел процесс организации православных библиотек Кубани с конца XVIII до начала XX в., раскрыл основные направления деятельности православных библиотек с позиций социально-экономических, конфессиональных особенностей региона.

Несмотря на то, что самыми многочисленными на территории Кубанской области являлись библиотеки средних и начальных учебных заведений, их деятельность не получила самостоятельного исследования. Библиотеки образовательных учреждений Кубани, как и детские, созданные до 1917 года, требуют пристального изучения в контексте развития педагогических идей и образовательных реформ в России (XIX – начало XX века), их трансляции в провинциальной сфере культуры и образования Кубани. (Развитие сети учебных библиотек на территории Черномории, как и во всей Российской империи, было инициировано Комитетом по устройству учебных заведений, подготовившему «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов» (1826 г.)).

Отправной вехой в изучении развития библиотечной сферы Кубани для большинства исследователей стал анализ влияния полковых библиотек Кубанского казачьего войска, получивших в 1863 году официальный статус образовательного, культурного уровня казачества. Книговеды, историки, библиотековеды едины во мнении в том, что эти библиотеки могли лишь в определенной степени удовлетворять потребности общества, когда начали распространяться прогрессивные идеи в области экономики, образования, просвещения. Анализ отчетов библиотек, данных комплектования фондов библиотек в динамике позволяет выявить как читательские потребности, так и нормы и принципы их комплектования. Изучение деятельности полковых библиотек Кубани требует дальнейшей кропотливой работы с архивными документами, мемуарами современников. Отправной точкой для данного исследования являются работы А.И. Слуцкого. Ученый выявил два основных подхода в комплектовании полковых библиотек. Первый был обусловлен исполнением регламентирующих документов, требованием обязательного включения в фонд книг военной тематики. Второй основывался на возможности самостоятельного выбора новых поступлений, так как библиотеки располагали средствами, поступающими за пользование библиотеками частными лицами [3]. А.В. Сулиева в своем исследовании отмечает доказанность самостоятельности офицеров при выборе книг и периодических изданий для пополнения полковых библиотек, отсутствие списков обязательной к приобретению литературы [4]. Архивные источники подтверждают направленность полковых библиотек дать «всем желающим возможность читать периодические издания и произведения лучших русских авторов и тем удовлетворить необходимой потребности образованного общества, содействовать развитию в низших слоях общества стремления к грамотности...» [5].

Особенностью полковых библиотек Кубани было их отличие от традиционных войсковых. Они развивались как общественные библиотеки Кубанского казачьего войска. Ядро фонда составляли книги, периодические, учебные и картографические издания. Самые значительные библиотеки имелись в станицах Старощербиновской, Староминской, Новощербиновской, Успенской, где размещались управления полков [6]. В то же время мы полностью разделяем мнение А.И. Слуцкого о необходимости учитывать безусловный характер контроля комплектования фондов полковых библиотек со стороны военной и гражданской цензуры, когда «вводились дополнительные цензурные меры для контроля за чтением нижних чинов» [7]. Кропотливое изучение истории создания полковых библиотек Кубанского казачьего войска, принципов комплектования фондов, их влияния на формирование читательских интересов обусловило их первостепенную роль в формировании инфраструктуры библиотечного дела региона. (При переводе войсковых библиотек в отдельческие после Административной реформы 1870 г. они сохранили свои фонды и направленность на охват интересов всех групп населения Кубанской области). В этот период в России активно развивается литература, прогрессивные педагогические идеи, издательская, рекомендательно-библиографическая деятельность, стимулирующие процесс институализации библиотек, возрастания потребности общества в них. В обществе формируется понимание культурно-просветительской и образовательной миссии библиотеки. Процесс обоюдного осознания властью и населением Кубани необходимости создания в городах крупных публичных библиотек подтверждается рядом исследований роли органов местного самоуправления, земств, комитетов Попечительства о народной трезвости, частных лиц в распространении библиотек. Появление просветительных обществ в общественной жизни Кубани, безусловно, влияло как на образовательную деятельность в регионе, так и инициировало развитие библиотек.

Исследования А.И. Слуцкого, А.В. Сулиевой, Е.В. Четвериковой и др. посвящены деятельности просветительных обществ в общественно-политической, культурной и образовательной жизни Кубани, Дона, Ставрополья в конце XIX – начале XX в. В диссертационном исследовании Е.В. Четвериковой «Просветительные общества на Юге России в конце XIX – начале XX вв. На материалах Ставрополья, Дона и Кубани» (2005 г.) появление библиотек на территории Кубани обосновывается возникновением сети просветительных обществ, куда входили и библиотеки [8]. В.В. Быковой в работе «Библиотечное дело на Кубани во второй половине XIX – первой половине XX вв.» предпринята попытка рассмотреть процесс формирования библиотечной системы Кубани с позиций ее включения в культурное пространство региона, в том числе и в дореволюционный период. Основное внимание уделено деятельности общественных библиотек, их формирование в середине XIX века автор обосновывает влиянием общероссийских процессов – ««внешних факторов» (государственные реформы) и «внутренних» условий (локальный уровень родственных сфер общественной жизни)» [9, с. 27]. В то же время временные границы исследования В.В. Быковой, восходящие к послевоенному периоду деятельности библиотек на территории Краснодарского края, оставляют множество лакун в деятельности библиотек Кубани в дореволюционный период. Изучение становления и развития провинциального библиотечного дела на Кубани А.В. Сулиевой посвящено периоду с 70-х годов 19 века до 1917 года. В работе раскрыты региональные особенности формирования публичных и народных библиотек, отличия в их финансировании, комплектовании, читательской аудитории, дан сравнительный анализ развития библиотек как части историко-культурной среды на примере Кубани, Ставрополья и Черноморской губернии [10]. Развернутый анализ деятельности народных и общественных библиотек Кубанской области в данный период в исследовании ограничен задачами широкого территориального объекта исследования.

Деятельность просветительских учреждений можно отнести ко второму этапу развития библиотек в регионе, неразрывно связанному с социально-куль-

турными изменениями в российском обществе с середины XIX – начала XX вв. Уникальными явлениями культуры и просвещения в жизни Кубанской области стали библиотека Кубанского статистического комитета, образованная в 1879 г., и библиотека Общества любителей изучения Кубанской области (ОЛИКО), открытая в 1896 году. Трансляции прогрессивных просветительно-педагогических идей, развитие книгоиздания и книгораспространения, формирование системы рекомендательно-библиографического обеспечения читательской деятельности различных групп населения инициировало открытие библиотек под влиянием передовой провинциальной общественности. Институт просветительских обществ в России XIX века способствовал не только просвещению народа, но и развитию читательской культуры образованной части общества. (Так, система рекомендательно-библиографических изданий в целях образования, просвещения различных групп населения формировалась, прежде всего, в рамках деятельности Общества распространения полезных книг, Общества распространения технических знаний в Москве, Подвижного музея при Русском техническом обществе, Петербургского общества содействия дошкольному воспитанию детей. Активную рекомендательно-библиографическую деятельность осуществляли Петербургский, Московский и Киевский Комитеты грамотности, Харьковское историко-философское общество и др.).

Влияние деятельности столичных просветительских обществ, безусловно, проявлялось в провинциальном культурно-образовательном пространстве.

Открытие первых общественных библиотек в крупных городах Кубани отражает как образовательно-просветительные потребности населения, так и появление в обществе инициативной интеллигенции, более активного участия института меценатства в поддержке библиотек. Исследователи к первой публичной библиотеке Кубани относят Ейскую центральную городскую библиотеку, открытую в 1880 г. В 1894 г. основана Новороссийская общественная библиотека. История ее создания является свидетельством трансформации личного книжного фонда профессора Петербургского лесного института Э.Э. Баллиона в общественное книжное достояние города. Хронологию открытия публичных библиотек на территории Кубанской области продолжают Майкоп (1895 г.), Армавир (1896 г.), Анапа (1897 г.), Темрюк (1899 г.), Екатеринодар (1900 г.). Инициация открытия библиотек свидетельствует о безусловном влиянии общественных организаций на формирование городских библиотек как уникальных культурных и образовательных центров, являвшихся единственным источником информации для большинства населения. (В статье, посвященной истории развития общественных библиотек г. Армавира, мы отмечали, что именно благотворительная деятельность Общества попечения о детях позволила открыться в 1896 году первой библиотеке города. Общество пособия бедным и местный комитет «Попечительства о народной трезвости» в 1903 году добились открытия общественной библиотеки-читальни в г. Армавире [11]).

Проблемное поле изучения истории библиотечного дела на Кубани включает вопрос влияния общественных библиотек крупных городов региона на развитие библиотечной сети с позиций вектора «центр – периферия». В этом контексте необходимо глубокое исследование роли екатеринодарской городской библиотеки имени А.С. Пушкина (Краснодарская краевая универсальная научная библиотека им А.С. Пушкина) как одного из ведущих культурных центров не только г. Екатеринодара и Кубанской области, но и Северного Кавказа. Библиотека была открыта в 1899 году по инициативе городской Думы, Общества любителей изучения Кубанской области, городской интеллигенции, Совета Кубанского Александро-Невского религиозно-просветительного братства. К истории городской библиотеки им А.С. Пушкина г. Екатеринодара неоднократно обращались краеведы, социологи, историки, библиотековеды. Следует отметить, что исторические работы составляют преобладающее большинство. В исследовании И.В. Куликова «Культурная жизнь Екатеринодара в 1867–1917 гг.» автор стремился раскрыть процесс создания первых екатеринодарских библиотек, включая библиотеку им. А.С. Пушкина. В рамках параграфа диссертационного исследования, посвящённого развитию просвещения в пореформенном Екатеринодаре, прослеживается «...весь путь развития библиотек и периодических изданий» [12, с. 16]. На наш взгляд, поставленная задача требует более развернутого и самостоятельного изучения. Исследование Н.В. Макаровской «История города Екатеринодара – Краснодара в первой трети XX века» нацелено на комплексное изучение истории города в период общественно-политических и социально-экономических трансформаций первой трети XX века. Решая задачу изучения общественно-культурной жизни екатеринодарцев в одноименном параграфе, автор уделяет внимание открытию первой публичной библиотеки имени А.С. Пушкина. Учитывая исторические границы исследования, социально-экономическое и культурное развитие г. Екатеринодара к 1917 году, на наш взгляд, вынесение в последнюю строку задач исследования после «вопросов благоустройства и санитарного состояния города» задачу «исследовать основные аспекты культурно-общественной жизни екатеринодарцев-краснодарцев» является достаточно спорным [13, с 11]. Нельзя не отметить работу Е.И. Кривковой «Именем Пушкина наречена…» (2000 г.), собравшей разрозненный материал, документы краевого архива, книгохранилища библиотеки, отражающий почти столетнюю историю главной библиотеки Краснодара и края [14]. Собранные автором документы открывают возможность для дальнейшего изучения ее истории. Авторы данной статьи убеждены в необходимости продолжения исследования деятельности первой публичной библиотеки г. Екатеринодара, ее роли в культурной и образовательной жизни города и региона, становления как регионального научно-методического и библиографического центра.

История становления библиотечной сферы Кубани сегодня является предметом изучения историков, библиотековедов, книговедов, культурологов, педагогов, социологов. Сближение и взаимодействие гуманитарных наук на поле изучения историко-культурной, образовательно-просвещенческой функций библиотек Кубани с середины XIX века – до начала XX века ведет к их обогащению. В то же время институализация библиотек Кубанской области, процессы развития их как провинциальных центров культуры и образовательных сфер региона сегодня еще не стали предметом специального комплексного изучения. Региональные исследования появления библиотек на территории Кубани в XIX веке – начале XX носят преимущественно локальный, описательный характер. Необходимо продолжить заложенные библиотековедом, книговедом, исследователем истории книжного дела Юга России А.И. Слуцким, исследования влияния библиотек на развитие культуры и образования, направленность их на «нравственно-духовное образование» населения Кубани. Это позволит приблизиться к целостной реконструкции формирования и развития библиотечного института в Кубанской области в XIX – начале XX века.

В рамках данной публикации мы предприняли попытку обозначить перспективные направления изучения культурно-исторического значения полковых, общественных, народных, учебных библиотек Кубанской области. Необходимо изучение и анализ не только отчетов библиотек, библиотечной статистики, сохранившихся каталогов полковых, общественных, личных и других библиотек, но и мемуарной литературы, публикаций в региональной периодической печати. Это позволит создать целостную картину формирования читательских потребностей и интересов всех сословий населения Кубани, пользовавшихся фондами библиотек Армавира, Ейска, Кропоткина, Майкопа, Новороссийска, Тихорецка и других городов и станиц региона. Особую страницу занимает исследование роли публичной библиотеки им. А.С. Пушкина в организации библиотечного дела в г. Екатеринодаре и Кубанской области.

Рассмотренные в статье исследования, безусловно, вносят значительный вклад в изучение истории регионального библиотечного дела, являются источниковой базой для продолжения исследования становления библиотек Кубани, их влияния на формирование культурной и образовательной сфер региона.

Библиографический список

1. Слуцкий А.И. *История книжного дела на Кубани: проблемы формирования и функционирования книжного фонда региона: 1793–1917 гг.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2000.
2. Финогина Л.С. *Православные библиотеки Кубани (конец XVIII – начало XX в.): формирование инфраструктуры и основные направления деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2012.
3. Слуцкий А.И. К истории организации полковых библиотек в кубанском казачьем войске. *Донской временник. Год 2008-й*. Ростов-на-Дону, 2007; Выпуск 16: 218–221. Available at: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=970
4. Сулиева А.В. *Становление и развитие библиотечного дела на Кубани и Ставрополье: 30-е гг. XIX в. – 1917 г.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2012.
5. *ГАКК*. Ф. 259. Оп. 1. Д. 133. Л. 1.
6. Правила для общественных библиотек Кубанского казачьего войска: окружных, бригадных, полковых, утвержденные Наказным атаманом 14 марта 1865 года». *ГАКК*. Ф. 351. Оп. 1. Д. 43.Л. 1.
7. Слуцкий А.И. К истории организации полковых библиотек в кубанском казачьем войске. *Донской временник. Год 2008-й*. Ростов-на-Дону, 2007; Выпуск 16: 218–221. Available at: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=970
8. Четверикова Е.В. Просветительные общества на Юге России в конце XIX-начале XX вв.: На материалах Ставрополья, Дона и Кубани. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Ставрополь, 2005.
9. Быкова В.В. *Библиотечное дело на Кубани во второй половине XIX – первой половине XX вв.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Армавир, 2010.
10. Сулиева А.В. *Становление и развитие библиотечного дела на Кубани и Ставрополье: 30-е гг. XIX в. – 1917 г.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2012.
11. Савченко Е.А., Голубева Е.А. История развития общественных библиотек города Армавира (конец XIX – 40-е годы XX вв.). *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2021; № 6: 325–327.
12. Куликов И.В. *Культурная жизнь Екатеринодара в 1867–1917 гг.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2012.

13. Макаровская Н.В. *История города Екатеринодара – Краснодара в первой трети XX века*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Краснодар, 2004.
14. Кривкова Е.И. *Именем Пушкина наречена: к 100 летию Краснодарской краевой универсальной научной библиотеки им. А.С. Пушкина*. Краснодар: Книжное издательство, 2000.

References

1. Sluckij A.I. *Istoriya knizhnogo dela na Kubani: problemy formirovaniya i funkcionirovaniya knizhnogo fonda regiona: 1793-1917 gg*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2000.
2. Finogina L.S. *Pravoslavnye biblioteki Kubani (konec XVIII – nachalo XX v.): formirovanie infrastruktury i osnovnye napravleniya deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2012.
3. Sluckij A.I. K istorii organizacii polkovyh bibliotek v kubanskom kazach'em vojske. *Donskoj vremennik. God 2008-j*. Rostov-na-Donu, 2007; Vypusk 16: 218-221. Available at: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=970
4. Sulieva A.V. *Stanovlenie i razvitie bibliotechnogo dela na Kubani i Stavropol'e: 30-e gg. XIX v. – 1917 g.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Krasnodar, 2012.
5. *GAKK*. F. 259. Op. 1. D. 133. L. 1.
6. Pravila dlya obschestvennyh bibliotek Kubanskogo kazach'ego vojska: okruzhnyh, brigadnyh, polkovyh, utverzhdennye Nakaznym atamanom 14 marta 1865 goda». *GAKK*. F. 351. Op. 1. D. 43.L. 1.
7. Sluckij A.I. K istorii organizacii polkovyh bibliotek v kubanskom kazach'em vojske. *Donskoj vremennik. God 2008-j*. Rostov-na-Donu, 2007; Vypusk 16: 218-221. Available at: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=970
8. Chetverikova E.V. Prosvetitel'nye obschestva na Yuge Rossii v konce XIX-nachale XX vv.: Na materialah Stavropol'ya, Dona i Kubani. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Stavropol', 2005.
9. Bykova V.V. *Bibliotechnoe delo na Kubani vo vtoroj polovine XIX – pervoj polovine XX vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Armavir, 2010.
10. Sulieva A.V. *Stanovlenie i razvitie bibliotechnogo dela na Kubani i Stavropol'e: 30-e gg. XIX v. – 1917 g*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Krasnodar, 2012.
11. Savchenko E.A., Golubeva E.A. Istoriya razvitiya obschestvennyh bibliotek goroda Armavira (konec XIX – 40-e gody XX vv.). *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2021; № 6: 325-327.
12. Kulikov I.V. *Kul'turnaya zhizn' Ekaterinodara v 1867-1917 gg.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Krasnodar, 2012.
13. Makarovskaya N.V. *Istoriya goroda Ekaterinodara – Krasnodara v pervoj treti XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Krasnodar, 2004.
14. Krivkova E.I. *Imenem Pushkina narechena: k 100 letiyu Krasnodarskoj kraevoj universal'noj nauchnoj biblioteki im. A.S. Pushkina*. Krasnodar: Knizhnoe izdatel'stvo, 2000.

Статья поступила в редакцию 31.10.22

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-69-71

***Khekert N.E.**, postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: khekert96@mail.ru*

CONCEPTUAL PROVISIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF RUSSIAN SPORTS TRADITIONS. The article contains substantiation and disclosure of the key conceptual provisions of military-patriotic education of students on the basis of Russian sports traditions. Factors that determine the relevance of the topic under consideration are given. The purpose of the publication is to present the basic ideas about the military-patriotic education of students and cadets of the maritime university on the basis of the sports traditions of Russia. When developing the research topic, the following methods are used: theoretical analysis, synthesis, generalization, deduction, forecasting. The definition of "military-patriotic education" is concretized. Conceptual provisions include a certain set of elements: purpose, objectives, areas of activity, implementation mechanism, forms, methods, means and result. The creative use of the proposed essential provisions will make it possible to activate the process of military-patriotic education, arouse the interest of students in educational and patriotic activities, and increase the level of patriotism of students.

Key words: **military-patriotic education, conceptual provisions, cadets, patriotism, Fatherland, Russian sports traditions, students.**

***Н.Е. Хекерт,** аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: khekert96@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ РОССИЙСКИХ СПОРТИВНЫХ ТРАДИЦИЙ

Настоящая статья содержит обоснование и раскрытие ключевых концептуальных положений военно-патриотического воспитания учащейся молодежи на основе российских спортивных традиций. Приводятся факторы, обусловливающие актуальность рассматриваемой темы. Цель публикации – изложить основные представления о военно-патриотическом воспитании студентов и курсантов морского вуза на базе спортивных традиций России. При разработке темы исследования использовались следующие методы: теоретический анализ, синтез, обобщение, дедукция, прогнозирование. Конкретизирована дефиниция «военно-патриотическое воспитание». Концептуальные положения включают определенную совокупность элементов: цель, задачи, направления деятельности, механизм реализации, формы, методы, средства и результат. Творческое использование предлагаемых сущностных положений позволит активизировать процесс военно-патриотического воспитания, возбудить интерес студенчества к воспитательно-патриотической деятельности, повысить уровень патриотизма учащейся молодежи.

Ключевые слова: **военно-патриотическое воспитание, концептуальные положения, курсанты, патриотизм, Отечество, российские спортивные традиции, учащаяся молодежь.**

Патриотизм россиян во все времена был, есть и будет главной идеей, который объединяет наш народ на великие свершения во всех областях науки и экономики, производства и обороны. Патриотизм многонационального российского народа всегда обеспечивал сдерживание натиска любого агрессора, его поражение и силовое выдворение с территории России. Именно патриотизм является самой главной духовной силой, скрепой россиян, которая объединяет граждан страны, независимо от их национальности и вероисповедания. Патриотизм – формируемое качество личности. Делу воспитания патриотов России служит российская семья, школа, колледжи и вузы, государственные институты, общественные и спортивные организации, религиозные конфесии. Важной составляющей патриотизма и патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание (ВПВ), направленное на подготовку патриотов к добросовестной воинской службе и защите интересов России, её суверенитета и территориальной целостности.

Актуальность темы исследования характеризуется следующими факторами:

– *внешнеполитическими*: а) усложненной международной и военной обстановкой, нахождением нашей цивилизации на грани Третьей мировой войны; б) целенаправленной борьбой США за лидерство в мировом пространстве, поддерживаемой странами Европейского союза и НАТО; в) активным размещением новых соединений НАТО у наших границ, непосредственно на территории бывших советских и социалистических республик; г) всесторонней поддержкой фашисткой Украины странами НАТО, её активным снабжением оружием и военной техникой, скрытым направлением добровольцев и военных специалистов;

– *внутрироссийскими*: а) проводимой специальной военной операции на Украине по принуждению этой недружественной страны, стремящейся в НАТО, к демилитаризации и денацификации; б) существенным влиянием экономической компоненты на развитие страны и состояние благосостояния граждан; в) проблемами и недостатками внутреннего характера (наличие инфляции, медленный рост заработной платы (особенно государственных служащих), рост цен на товары первой необходимости, продовольствие, лекарства, ЖКХ и др.); г) социальной дифференциации российского общества и девальвацией отечественных духов-

ных ценностей; д) снижение воспитательного воздействия образования, культуры, искусства на зрелых граждан, молодежь и подрастающие поколения;

– *педагогической направленности*: а) неопределенностью современной концептуальной базы военно-патриотического воспитания в тесной связи со спортом и физической культурой; б) серьезными упущениями в воспитании всех категории граждан и особенно молодежи, что выразилось в наличии значительного количества уклонистов от мобилизации в ряды защитников Отечества и направления на фронт; в) необходимостью совершенствования теории и практики патриотического и военно-патриотического воспитания; г) традиционной важностью ВПВ для процесса формирования патриотов и их подготовке к защите Отечества; д) потребностью активизации патриотико-воспитательного воздействия на учащуюся молодежь с целью повышения их уровня патриотизма, формирования готовности и желания стать в строй защитников Отечества.

Все эти факторы свидетельствуют о необходимости поиска нового, более интересного и привлекательного пути активизации военно-патриотического воспитания учащейся молодежи. По нашему мнению, таковым может стать ВПВ учащейся молодежи на основе РПТ.

Нормативно-правовой базой ВПВ учащейся молодежи являются законодательные акты и руководящие документы (ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», постановление Правительства РФ «Об утверждении Положения о подготовке граждан РФ к военной службе» и др.), в которых ВПВ определяется как непременный компонент «обязательной подготовки граждан к военной службе» [1; 2].

Цель исследования: формирование высокого уровня патриотизма у учащейся молодежи в процессе военно-патриотического воспитания (ВПВ) на основе российских спортивных традиций (РСТ), её готовности служить в рядах Вооруженных сил РФ. Реализация установленной цели предполагает конструктивное претворение в жизнь следующей совокупности задач:

– выполнение теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы по теме исследования;

– проведение контент-анализа научной литературы в интересах конкретизации дефиниции «военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи на основе российских спортивных традиций»;

– уточнение сущности понятия «концепция»;

– определение компонентов разрабатываемой концепции;

– изложение авторского видения концептуальных положений ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней обоснована новая научная идея и разработана современная концепция ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ, показана сущность, содержание и структура процесса воспитательно-патриотической деятельности.

Теоретическая значимость состоит в уточнении понятийно-категориального аппарата и конкретизации компонентов предложенных концептуальных положений.

Практическая значимость заключается в том, что созданные концептуальные положения обеспечат активизацию практики ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ, осуществляемой с позиции системно-деятельностного, аксиологического и личностного подходов.

В отечественной педагогике проблематике ВПВ российской молодежи уделяется постоянное и серьезное внимание. Тему ВПВ молодежи осветили в своих исследованиях и монографиях такие знаменитые ученые-педагоги, как А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, и др. Названные ученые предложили авторские теоретические концепции военно-патриотического воспитания молодежи, раскрывающие механизм воспитания патриотов, приверженность патриотическим ценностям, их место и роль в защите страны и народа.

Значителен вклад таких ученых, как А.А. Аронов, А.А. Калекин и др., которые исследовали ВПВ молодежи на основе культурологического подхода.

В западной науке (А. Смит [3], Ф. Фребель [4] и др.) рассмотрены различные аспекты патриотического и ВПВ молодежи (в рамках гражданского воспитания), направленного на формирование любви к своей стране, заботе о её благосостоянии. В последние десятилетия культивируется подход к формированию высокой готовности к защите своих стран от России как главного и крайне опасного врага, от которого следует ожидать агрессивные действия и развязывание новой мировой войны.

В последние годы тему ВПВ молодежи исследовали А.П. Тимофеев, А.А. Мирзаев, Г.Х. Мухамедова, Х.Э Мамалова, З.М. Ахмадова и др.

Так, А.П. Тимофеев [5], А.А. Мирзаев [5] и др. определяют ВПВ как систематизированную и целенаправленную деятельность руководства, преподавателей и воспитателей по расширению мировоззрения и укреплению патриотического сознания молодых людей, их всесторонней подготовке к защите Российской Федерации от любых агрессоров. По мнению Г.Х. Мухамедовой [7], ВПВ есть «неотъемлемая часть целостного воспитательного процесса» по взращиванию настоящих патриотов, защитников Отечества. Х.Э Мамалова и З.М. Ахмадова позиционируют ВПВ со студентами как разностороннюю деятельность по привитию студентам патриотизма, их подготовке к защите Родины [8].

Как видим, целенаправленного исследования темы ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ не проводилось, что привлекло наше внимание и интерес.

Отечественный спорт и спортивные традиции России всегда вызывают гордость и восхищение у нашего народа. Отечественные спортсмены (легкоатлеты, борцы, хоккеисты, баскетболисты, волейболисты, конькобежцы, лыжники, пятиборцы, фигуристы, штангисты, боксеры и др.) своими победами и высокими результатами многократно прославляли нашу Родину на Олимпийских играх, чемпионатах мира, Европы, страны, иных формах соревнования и состязания. Самоотверженность, стремление к победам и их достижение, высокая самоотдача, работа в команде, ответственность наших спортсменов являются эталоном любви к России, верность ей, что служит ярким примером для практики воспитательной работы с молодежью.

В годы Великой Отечественной войны более 7 000 известных спортсменов ушли добровольцами на фронт. Из них формировали специальные подразделения снайперов, разведчиков, десантников, диверсантов, лыжников. За проявленное мужество и героизм на фронтах большинство из них были награждены государственными орденами и медалями. Звания Героя Советского Союза были удостоены лыжник, мастер спорта СССР В.А. Мягков, летчица М.П. Чечнева, стрелок Л.М. Павличенко и др.

Притягательность спорта, РСТ, история великих побед и спортивных достижений могут и должны стать той силой, которая даст новый импульс ВПВ, активизирует участие учащейся молодежи в воспитательно-патриотической деятельности, что плодотворно скажется на уровень их патриотизма и патриотические качества.

Сущностные положения ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ

Для уяснения сущности понятия «концепция» обратимся к дефиниции данного термина, содержащееся в «Терминологическом словаре современного педагога» [9] и монографии А.Н. Томилина [10]. В них находим, что концепция есть некая система основных взглядов; определенный способ понимания. На это определение будем ориентироваться в своем исследовании.

Основываясь на взглядах А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева, А.А. Мирзаева, Г.Х. Мухамедовой, Х.Э Мамаловой, А.Н. Томилина и др., под термином «военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи» будем понимать комплексную, многоплановую, целенаправленную и систематизированную организаторскую и воспитательную деятельность по формированию у юношей и девушек патриотического сознания и убежденности, преданности и верности своему Отечеству, готовности к его защите как важнейшей конституционной обязанности в отстаивании национальных интересов Российской Федерации и обеспечении её военной безопасности перед лицом внешних и внутренних угроз.

В трудах А.Н. Вырщикова, А.А. Мирзаева, А.Н. Томилина находим, что основными элементами концептуальных положений должны стать цель, задачи, методологические подходы, принципы, направления деятельности, механизм реализации, формы, методы, планируемый результат.

Целью и задачи ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ является формирование высокого уровня патриотизма и их готовности к добросовестной воинской службе в рядах Вооруженных сил России, защите интересов Отечества в мирное и военное время.

Из данной цели вытекают следующие задачи по её достижению:

1. Проанализировать научную литературу по применению возможностей спорта и физической культуры в интересах формирования патриотизма и гражданственности у учащейся молодежи.

2. Изучить практику патриотического и военно-патриотического воспитания учащейся молодежи по формированию любви к Отечеству, Вооруженным силам РФ, готовности к службе в армии и на флоте, стремления стать подлинным защитником России.

3. Утвердить в сознании учащейся молодежи наравне с традиционными патриотическими ценностями ценности отечественного спорта и его традиции, формирование уважения и гордости за них.

Всестороннее рассмотрение темы исследования возможно путем применения следующих методологических подходов:

– *системно-деятельностный* (требует выделить на главное место систематизированную и высокую организацию ВПВ с учащейся молодежью, предусматривающую активную, разностороннюю и максимально самостоятельную познавательную деятельность курсанта (студента));

– *аксиологический* (ориентирует: а) на рассмотрение личности курсанта как наивысшую ценность российского социума; б) опору в ВПВ на сферу отечественных и спортивных патриотических ценностей);

– *личностный* (нацеливает на: а) развитие личности учащегося вуза в процессе ВПВ как патриота Отечества и её надежного защитника, обладающего развитыми физическими качествами и избравшего себе в качестве идеала заслуженных спортсменов России; б) формирование ценностных ориентиров патриотической направленности).

Важнейшими принципами ВПВ учащейся молодежи на РСТ (понимаемые как исходные руководящие положения при проведении воспитательно-патриотической деятельности на основе РСТ) должны стать *принципы*:

– *научности* (ориентирует на применение современных достижения науки в сфере патриотизма и ВПВ);

– *приоритетности исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей, отечественных и спортивных традиций* (предусматривает опору на наши вековые культурно-исторические российские ценности, отечественные и спортивные традиции, веками доказавшие свои достоинства и полезность, отказа от чужеземных идеалов и ценностей);

– *системности* (требует наличия системы ВПВ, основательного, непрерывного и последовательного проведения ВПВ);

– *преемственности* (призывает к межпоколенной преемственности духовного опыта, творческому применению передового опыта старших поколений, конструктивному использованию всего лучшего, что наработано в теории и практике педагогики и воспитательной работы, в отечественном спорте и физической культуре);

– *учета возрастных особенностей и интересов учащейся молодежи* (призывает к учету в проводимом ВПВ способностей, характера, темперамента, интересов личности воспитанника; творческого изменения применяемых форм и методов воспитательной работы с курсантами разных курсов обучения);

– *тесной и неразрывной связи с другими направлениями воспитательно-патриотической деятельности* (означает, что ВПВ должна проводиться не в отрыве от вузовского процесса воспитания, не самостоятельно, а как составная часть всей воспитательной деятельности по формированию каждого учащегося вуза как гражданина, профессионала и надежного защитника Отечества, обладающего развитыми физическими качествами).

К *основным направлениям ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ* относятся:

– *историко-патриотическое* (ознакомление с легендарной историей доблестных Вооруженных сил РФ, тяжелейшими испытаниями для страны и её армии, величественными победами, памятными датами, военными, боевыми и спортивными традициями);

– *государственно-патриотическое* (формирование любви, уважения и верности Российскому государству, политическим и военным руководителям, социальной и военной ответственности за безопасность Отечества и народа, готовность к их защите);

– *героико-патриотическое* (изучение особенностей военных событий, фактов массовых, коллективных и индивидуальных героических подвигов, образцов самопожертвования в бою во имя победы над ненавистным врагом);

– *спортивно-патриотическое* (вовлечение молодежи в активную спортивную жизнь вуза, развитие у юношей и девушек всего комплекса физических качеств: гибкости, быстроты, силы, ловкости, выносливости, умения и готовности их активного проявления в разнообразных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности, в том числе и в процессе воинской службы и защиты любимого Отечества).

Механизм реализации предлагаемых концептуальных положений включает конструктивное управление системой ВПВ вуза, содержание и организацию учебно-воспитательного и военно-патриотического процесса, дружную, целенаправленную, планомерную и совместную деятельность руководящего и преподавательского состава, органа студенческого самоуправления, общественных организаций, спортивных секций и учащейся молодежи университета [11].

Применяемы методы: убеждения, упражнения, личного примера, состязания, стимулирования, контроля, самоконтроля и самооценки.

Практикуемые формы: а) традиционные (групповые беседы, исторические, обзорные и проблемные лекции, викторины, уроки мужества, тематические вечера, диспут, собеседования); б) инновационные (мини-лекции, лекция-диалог, презентации, дискуссии, тематические проекты, квест-игра, деловые игры); в) спортивные (состязания, соревнования, спартакиады, летние и зимние олимпиады, массовый кросс, военно-спортивная эстафета, универсиады).

Планируемый результат – выпускник вуза со сформированной патриотической позицией, высоким уровнем патриотизма и развитыми патриотическими качествами, готовый и способный к добросовестной службе в рядах Вооруженных сил РФ как в мирное, так и в военное время, защите территории и интересов Отечества.

Предложенные концептуальные положения ВПВ учащейся молодежи на РСТ направлены на формирование каждого юноши и девушки в процессе обучения в вузе как настоящего патриота России и российского народа, уважающего государственные, национальные и спортивные традиции, являющиеся достоянием и ценностями нашего социума и верной базой для выбора позитивных ценностных ориентаций, потребных для сегодняшней жизни и последующей жизнедеятельности, службы в рядах защитников Отечества. Это обеспечит развитие у учащейся молодежи интереса к военной и государственной службе, патриотизму и военно-патриотическому воспитанию, активизирует процесс патриотического воспитания и совершенствования патриотических качеств курсантов морского вуза.

Библиографический список

1. *О воинской обязанности и военной службе*. Федеральный Закон. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/
2. *Об утверждении Положения о подготовке граждан РФ к военной службе*. Постановление Правительства РФ. Available at: https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-postanovlenie-n1441-ot31121999-h505155/
3. Смит А. *Теория нравственных чувств*. Москва: Республика, 1997.
4. Фребель Ф. Воспитание человека. *История дошкольной зарубежной педагогики*: хрестоматия. Составители Н.Б. Мчелидзе, А.А. Лебеденко, Е.А. Гребенщикова. Москва: Просвещение, 1974: 190–207.
5. Тимофеев А.В. Проблемы военно-патриотического воспитания молодежи в отечественных педагогических исследованиях. *Вестник Вятского государственного университета*. 2010; № 3-3: 16–22.
6. Мирзаев А.А. Концептуальные основы процесса военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 29–31.
7. Мухамедова Г.Х. *Педагогические условия военно-патриотического воспитания курсантов в военном вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2011.
8. Мамалова Х.Э., Ахмадова З.М. Военно-патриотическое воспитание студенческой молодежи как патриотизм, преданность своему Отечеству. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 129–131.
9. *Терминологический словарь современного педагога*. Available at: https://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-sovremennogo-pedagoga.html
10. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
11. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования. *Вестник Мининского университета*. 2015; № 4: 21–39.

References

1. *O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe*. Federal'nyj Zakon. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/
2. *Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke grazhdan RF k voennoj sluzhbe*. Postanovlenie Pravitel'stva RF. Available at: https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-postanovlenie-n1441-ot31121999-h505155/
3. Smit A. *Teoriya nravstvennyh chuvstv*. Moskva: Respublika, 1997.
4. Frebel' F. Vospitanie cheloveka. *Istoriya doshkol'noj zarubezhnoj pedagogiki*: hrestomatiya. Sostaviteli N.B. Mchelidze, A.A. Lebedenko, E.A. Grebenschikova. Moskva: Prosveschenie, 1974: 190-207.
5. Timofeev A.V. Problemy voenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v otechestvennyh pedagogicheskih issledovaniyah. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 3-3: 16-22.
6. Mirzaev A.A. Konceptual'nye osnovy processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 29-31.
7. Muhamedova G.H. *Pedagogicheskie usloviya voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2011.
8. Mamalova H.`E., Ahmadova Z.M. Voenno-patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi kak patriotizm, predannost' svoemu Otechestvu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 129-131.
9. *Terminologicheskij slovar' sovremennogo pedagoga*. Available at: https://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-sovremennogo-pedagoga.html
10. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
11. Prohorova M.P., Semchenko A.A. Konceptual'nye osnovy i mehanizmy realizacii innovacionnogo razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; № 4: 21-39.

Статья поступила в редакцию 31.10.22

УДК 37.017 + 37.03 +159 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-72-74

Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Mongush Ch.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chochagai_84@mail.ru*
Kuular S.D., *medical psychologist, postgraduate, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: sdhomuchku@yandex.ru*
Tagiltseva E.A., *psychologist, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: e.tagilceva@yandex.ru*

ANALYSIS OF TUVAN FOLK TALES AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL. The purpose of the study is to analyze Tuvan folk tales. The article provides a justification for the need to study folk tales and to use their pedagogical potential. The history of the study of Tuvan folk tales is shown, and the classification of fairy tales is given. Features of personality and behavioral patterns that are broadcast through Tuvan fairy tales are highlighted. Pedagogically, it is important that Tuvan folk tales indirectly indicate bad and good qualities of a person, an optimistic view of the problem is seen, faith in the victory of good over evil is awakened, the need for a respectful and careful attitude to all living things is declared. Personal qualities that are revealed in the heroes of Tuvan folk tales correlate with the real national character of Tuvinians.

Key words: **Tuvan folk tales, Tuvan national character, Tuvinians.**

М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*
Ч.Н. Монгуш, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: chochagai_84@mail.ru*
С.Д. Куулар*, мед. психолог, аспирант, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: sdhomuchku@yandex.ru*
Е.А. Тагильцева, *психолог, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: e.tagilceva@yandex.ru*

АНАЛИЗ ТУВИНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Цель исследования – анализ тувинских народных сказок. В статье приводится обоснование необходимости изучения народных сказок и использования их педагогического потенциала. Показана история изучения тувинских тоолов, а также приведена классификация сказок. Выделены особенности личности и модели поведения, транслирующиеся через тувинские сказки. Педагогически важным является то, что в тувинских народных сказках недирективно указывается на плохие и хорошие качества личности, просматривается оптимистический взгляд на проблему, пробуждается вера в победу добра над злом, декларируется необходимость уважительного и бережного отношения ко всему живому. Личностные качества, которые выявлены у героев тувинских народных сказок, соотносятся с реальным национальным характером тувинцев.

Ключевые слова: **тувинские народные сказки, тоолы, тувинский национальный характер, тувинцы.**

Фольклор любого народа является его прямым отражением, потому что в сказках, сказах, былинах, легендах и мифах, как правило, присутствуют собирательные образы героев, которым присущи определённые качества. Их можно разделить на две группы: те, что поощряются, и те, что порицаются. Поскольку знакомство со сказками происходит рано (сказки начинают рассказывать с детства), в подсознании формируются определённые представления о том, как следует или не следует себя вести, чтобы добиться успеха. По сути, одной из основных функций фольклора является воспитательная. Изучение произведений фольклора конкретного народа позволяет изучить особенности его национального характера – такого, который является предпочтительным для данного этноса и позволит выстоять в столкновении с трудностями, адаптироваться как в природе, так и социуме. Сказки ненавязчиво учат не нарушать обычаи и традиции предков, вести себя правильно по отношению к земле, воде, небу, домашним и диким животным, природе в целом; показывают, что нарушение законов природы сказывается губительно на самом нарушителе. Сказки в Республике Тыва традиционно рассматриваются как средство нравственного воспитания [1; 2; 3].

Актуальность исследования дополняется тем, что в настоящее время у многих народов, в том числе у тувинцев, существует потребность в возрождении национальных культур, и возникает необходимость обоснования социально-нравственной ценности народного фольклора как для конкретного этноса, так и для педагогической науки в целом.

Цель исследования: анализ текстов тувинских народных сказок и выделение тех групп качеств личности и моделей поведения, которые поощряются и культивируются, а также тех, которые осуждаются.

В задачи исследования входило рассмотрение истории изучения тувинских народных сказок, особенности их передачи из поколения в поколение, а также психологический анализ некоторых, наиболее распространенных сказок, который позволил высветить портрет идеальной личности в представлении тувинцев – портрет, который формировался веками, и сравнить его с психологическим портретом современного тувинца, полученного в наших исследованиях ранее [4; 5].

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогического потенциала тувинских сказок и акцентировании внимания на необходимости их широкого применения на разных этапах воспитания молодого поколения.

Практическая значимость состоит в обосновании возможности использования тувинских народных сказок в воспитательных, психотерапевтических и психокоррекционных целях.

Методология исследования основана на изучении собственно тувинских народных сказок через призму психологического анализа, а также творческого наследия М.Б. Кенин-Лопсана, К.Д. Допчун-оол, Д.А. Монгуш, работ С.Д. Самдан, В.К. Даржа, А. Кужугет и др.

Методы исследования: анализ, систематизация и обобщение полученных знаний.

История изучения тувинских сказок показывает, что их непосредственное открытие для русскоговорящего общества происходило в несколько этапов. На первом этапе, который приходился преимущественно на XIX в., были сделаны первые записи тувинских тоолов. Их осуществили русские учёные, которые приехали в Туву для изучения языка, быта, истории и фольклора. Среди них можно выделить В.В. Радлова, Н.Ф. Катанова, Г.Н. Потанина и Ф.Я. Кона. Второй этап связан с периодом с 1921 по 1930-е гг., в это время была образована Тувинская Народная Республика, а также появилась национальная письменность. Тогда сбором фольклора занимались следующие активисты просвещения: О. Седип-оол, Т. Очурбаанак, М. Люндуп и др. Третий этап приходился на 1944–1945 гг. В то время Тыва стала частью ранее существовавшего СССР, и в ней появился научно-исследовательский институт языка, литературы и истории (ТНИИЯЛИ). Тогда начали активно проводиться ежегодные экспедиции, переписки с местными собирателями и исполнителями сказок, слёты народных сказителей Тывы и певцов. В рамках всех этих мероприятий была собрана значительная часть «сказочного» фонда тувинских сказок, а также осуществлены систематизация, перевод и оформление собранных текстов [6].

Среди тувинских тоолов исследователи выделяют несколько видов [6; 7; 8]:

1. Богатырские сказки («Сказки о силачах») – сказки данного вида не отделяются от героического эпоса, они соединяют в себе черты сказочного и эпического повествования. В них, как правило, описываются герои с особыми свойствами и способностями, действия по добыванию необыкновенных и волшебных предметов и существ, чудесное обретение помощников и советчиков, в том числе перевоплощения героя, описание его чудесного рождения и др. [9].

2. Волшебные сказки – в них главный герой либо имеет особые свойства, либо является обычным человеком, но получает необычные способности или магические предметы, которые ему помогают. Среди сюжетных действий встречаются схватки с чудовищем, часто с целью освобождения девушки, другие серьезные испытания, которые герой преодолевает с честью. Встречается описание семьи героя, где присутствует, как правило, несколько детей, причём каждый из них вынужден проходить некое испытание, но не всем удается уцелеть, а главный герой, на которого никто не надеется, всех выручает.

3. Бытовые и новеллистические сказки («Простые сказки» / «Обычные сказки») – в них описывается жизнь обычных людей, чьи действия связаны непосредственно с реальным социальным бытом, в них практически полностью отсутствуют сверхъестественные силы. В данных сказках часто прослеживаются элементы сатиры, например, высмеивание человеческих пороков, которые предстают перед читателем в рамках социальной ситуации (например, конфликт между хозяином и работником).

4. Сказки о животных – в них широко описаны повадки зверей, в том числе такие частные детали, как особенности их ходьбы и бега, оттенки мастей скота. Обычно главными героями являются животные, как дикие (например, заяц, лиса,

волк и др.), так и домашние (например, козлик, кони, овцы и др.). В качестве основного сюжетного элемента можно выделить столкновение более слабого, но хитрого животного с более сильным, но глупым. Также присутствует спецификация образов, которая выражается в том, что конкретному животному приписывают определённые качества.

Дополнительно выделяют ещё несколько малых видов тоолов [6]: легендарные сказки, сказки-небылицы, кумулятивные / формульные сказки, сказки-загадки, сказки-прибаутки и сказки-пословицы. Исследователи отмечают жанровую синкретичность тувинских сказок. Большинство сказок относится либо к нескольким видам, либо к текстам «переходного» характера, чью жанровую принадлежность в принципе сложно определить [10].

Рассказывать сказки, в том числе перенимать особую манеру повествования, тувинцы учились у пожилых родственников, друг у друга или у бродячих лам в процессе охоты, у костра табунщиков, служа у тувинских или монгольских богачей, при перегоне скота и т. п. Сказки рассказывались во время народных празднеств, частью которых обязательно являлись состязания (например, по борьбе хуреш, стрельбе, скачкам), или же во время родовых праздников, которые были связаны с обрядами моления и освящения. Тоолы также рассказывались в узком кругу лиц, в том числе зимними вечерами. При этом среди тувинцев бытовало особое, ценностное отношение к тому человеку, который умел рассказывать сказки и имел широкий репертуар. Средний репертуар сказителя составлял 20–30 сказок и героических сказаний, но иногда встречались такие люди, которые знали около 90, 150 или же 300 произведений. Считалось, что сказки – это нечто священное, то, что нельзя забывать, утаивать или же исполнять небрежно. Существовало верование, согласно которому человек, имеющий сказительный дар, будет жить долго, потому что своими рассказами ему удаётся услаждать слух хозяина местности и нечисть к нему не подступит. В том числе, сказкам временами приписывались магические свойства, например, то, что они способны привлечь удачу на охоте, обеспечить молодым долгую и счастливую жизнь. Однако профессиональных сказителей было немного, и исполнение сказок представляло собой дополнительный, подсобный промысел. Исследователи предполагают, что, скорее всего, рассказчиками руководила жажда общения с другими людьми и творческая потребность [10]. Существовал также обычай одаривания того, кто рассказывал тоолы («Холун актаар» – «Обеливать руки»), в рамках него сказителю преподносили что-нибудь из мясных или молочных продуктов или же восьмушку кирпичного чая и т. п. Также отдельно можно выделить то, что рассказчики зачастую специально подбирали сказки, т. е. они рассказывали своим слушателям те истории, которые соотносились с их жизненными ситуациями или же проблемами. Можно предположить то, что сказки в данном контексте могли выполнять воспитательную или психотерапевтическую функцию, выступая в качестве неких метафор или же притч. Помимо этого, в сказках описаны древние религиозные верования тувинцев, а также народные знания (например, толкование отдельных природных явлений, знание народной медицины и трав). Тувинские тоолы, таким образом, выполняли и обучающую, информирующую функцию.

Стать сказителем мог далеко не каждый тувинец, передавали мастерство обычно тем, кто-либо изначально демонстрировал в этом особую заинтересованность, либо тем, кто имел особый дар красноречия, либо тем, кто имел достаточно хорошую память. Тувинские сказки предполагают несколько вариантов исполнения, так, например, они могут быть рассказаны как в форме речевого интонирования, так и в форме мелодического речитирования / напевного исполнения. Обычно сказки исполняются в одной манере, т. е. редко когда сочетается несколько манер одновременно. Как правило, инструментальное сопровождение сказки отсутствует.

У тувинских тоолов на первый план выходят такие функции, как развлекательная и художественно-эстетическая [10]. Однако основной следует считать воспитательную функцию, т. к. в сказках обозначены те личностные качества, которые являются поощряемыми или порицаемыми. Дети с ранних лет начинают посредством образов сказочных героев понимать, что хорошо, а что плохо, как вести себя можно, а как нельзя, в том числе для них становится очевидным, за какие поступки они могут быть вознаграждены близкими людьми или же мистическими силами, а за какие – строго наказаны. Подражание положительному герою, отождествление себя с ним оказывает мощный воспитательный эффект, закладывается в подсознание как модель поведения в сложной ситуации.

Можно представить, какое большое значение имели тувинские народные тоолы для кочевого народа в условиях ограниченного притока информации, учитывая, сколько существует вокруг рассказывания сказок дополнительных обрядов и действий. Народные сказки занимали достаточно большое место в жизни тувинцев, сказкам приписывалось магическое значение, они имели свои особые мифологические аспекты и символику (например, цветовую и нумерологическую), а тем людям, которые их рассказывали, оказывались почет и уважение, они были желанными гостями в любом доме. Обычно сказители обучались данному ремеслу у других мастеров, каждый из них рассказывал сказки в особой, собственной специфической манере.

Исследования тувинских сказок, начиная с 1974 г. по настоящее время, включают следующие направления:

– сравнительный анализ тувинских сказок со сказками других народов, целью которого является поиск схожих и различных элементов в разных контекстах. Например, сравнение тувинских тоолов с русскими сказками в рамках культурологического аспекта [7] с английскими [11];

– выявление особенностей тувинских сказок или же рассмотрение конкретных феноменов внутри них, например, поиск буддийских мотивов [12], рассмотрение дихотомии добро – зло [8];

– анализ особенностей языка тувинских сказок, в том числе поиск родственных слов с другими языками, например, с монгольским [13], лингвокультурологический анализ [14];

– рассмотрение роли сказок в процессе воспитания детей [1; 3; 9];

– дескриптивный анализ отдельных сказок [9].

Нами были проанализированы следующие сказки: «Хайындырынмай Багай-оол», «Медвежий сын силач Ыйгылак-Кара», «Оскюс-оол с девятью красновато-рыжими конями», «Почему нельзя таить сказку», «Братья Ак-Сагыш и Кара-Сагыш», «Чангыс-Карыш», «Семеро братьев», «Бай-Белзди», «Сӱмелдей, ходивший за молоком», «Ученый парень», «Умный Манай и глупый Дулун», «Одинокий Тас с одним верблюдом и семь Тасов с семью верблюдами», «Рыбак Багай-оол», «Странствующий лама», «Шерсть на верхушках караганы», «Заяц», «Козлик», «Козленок на слабеньких ножках», «Жеребенок-иноходец», «Волк-провидец», «Сорока с семью птенцами», «Семеро мышей, живущих в норке-с-ладонь», «Лев и муравей», «Голодный волк и козлик», «Птичка чиж», «Лесной заяц-беляк», «Старуха Тӧппене» и «Сказка-загадка».

Были выделены следующие качества личности и модели поведения, которые поощрялись в рамках тувинских народных сказок (обычно они характерны для главных героев):

– почитание старших (родителей и пожилых людей), почтенное отношение к лицам более высокого социального статуса (например, к хану);

– любовь к детям, домашним и диким животным, сострадание к ним не меньшее, чем к людям, любовь и почитание природы, родного края и окружающего мира, воды, огня; единство с природой;

– миролюбие, стремление к порядку, побратимство, поддержка слабого, взаимовыручка;

– послушание, внимательность к советам и наказам, которые дают либо более взрослые, либо более знающие, опытные люди;

– смекалка, изобретательность, прозорливость и находчивость;

– верность (как людям, так и данным клятвам), честность, храбрость и порядочность;

– умение помогать другим людям и совершать добрые дела;

– хитрость (иногда главные герои сказок прибегают к любым методам, дабы достичь своих целей).

Были также обозначены следующие порицаемые качества личности и модели поведения в рамках тувинских тоолов (обычно они присущи антиподам главных героев):

– обман, сокрытие и утаивание чего-либо, коварство, двуличие;

– стремление учинять злые козни, попытки извести кого-то или усложнить кому-то жизнь;

– стремление присвоить себе чужое, корысть, завистливость и жадность;

– свирепость, злость и жестокость.

При этом в сказках, как правило, присутствует полярность: если положительный герой обладает всем набором поощряемых черт, то отрицательный – полная характерологическая противоположность.

Историческое развитие тувинцев-номадов формировалось в рамках коллективистской культуры, которая предусматривает определенные характерологические ценности. В исследовании Ч.К. Ламажаа тувинский национальный характер определяется как «резко континентальный», с присущими ему полярными характеристиками, вероятно, по аналогии с сильным влиянием фактора природы и резко континентального климата региона [2]. Среди черт тувинского характера автор выделяет такие, как созерцательность, флегматичность, художественность, непунктуальность, любовь к детям, групповое соперничество, самодостаточность, неприхотливость, терпеливость, смирение, завистливость [2]. Ряд выделенных качеств связаны с выраженной правополушарностью тувинцев, которая дает преимущества для жизнедеятельности в условиях субэкстремального резкоконтинентального климата и кочевого образа жизни, что было показано нами ранее [5].

Таким образом, народные тувинские сказки ясно обозначают, какие качества дают человеку преимущества и позволяют ему добиться успеха. Ориентировка на модели поведения, связанные с добром, взаимовыручкой, поддержкой и любовью ко всему живому и сущему, с помощью сказок закладывается в подсознание и формирует некий гипотетический конструкт, который называется совестью. А если учитывать выраженные буддистские влияния [12], то народные сказки дают установку, которая представляет квинтэссенцию буддисткой религии, да и всех религий вообще: «Не делай другому того, что ты не хотел бы, чтобы делали тебе».

Выявленные нами качества и модели поведения, представленные в тувинских народных сказках, соотносятся с теми чертами национального характера, которые являются предпочтительными и уважаемыми тувинцами сегодня. В сказках обозначены те качества, которые являются базисными для личности, обеспечивающими успешность адаптации в природных условиях, трудовой дея-

тельности и, главное, в мире людей. Сказочный нарратив становится безусловно нормативной этикой, предпочитаемой социально-психологической установкой, ориентиром на благожелательность. Множество личностей с такими установками формируют группу, а группы формируют социум со своей культурой и мировоззрением. Народные сказки формируют общее мировоззрение народа, помогают сплотиться, объединяют этнос. Кроме того, народные сказки являются источником этнографического знания, в них зафиксированы особенности быта, культуры, промысла, народных представлений о тех или иных явлениях. Читая детям народные сказки, можно ненавязчиво внушить им истины необходимости всеобъемлющей любви и добра.

Библиографический список

1. Донгак Ч.О. Роль тувинских бытовых сказок в воспитании младших школьников. *Вопросы педагогики*. 2020; № 12-2: 105–108.
2. Ламажаа Ч.К. Национальный характер тюркоязычных народов Евразии (алтайцев, тувинцев). *Евразийство: теоретический потенциал и практические приложения*. 2014; № 7: 141–148.
3. Монгуш Ю.В. Тувинские сказки как средство нравственного воспитания младших школьников. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации*: материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 4 ч. Новосибирск, 2022: 199–201.
4. Семке В.Я., Чухрова М.Г., Бохан Н.А., Куприянова И.Е., Рахмазова Л.Д. Психическое здоровье коренного населения Восточного региона России. Томск, Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2009.
5. Чухрова М.Г., Атаманова Г.И., Хомушку С.Д., Юдина С.Д., Чухров А.С. Этнокультуральный подход к превенции алкогольного потребления у тувинцев. Профессиональное образование в современном мире. 2019; Т. 9, № 4: 3346–3355.
6. *Тувинские народные сказки*. Составитель З.Б. Самдан. Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирм, 1994.
7. Аракчаа О.К. Сравнительный анализ русских и тувинских сказок в культурологическом аспекте. *Образование от «А» до «Я»*. 2015; Т. 3, № 3-3: 17–20.
8. Воронцова Г.Н. Концептуальная дихотомия добро – зло в тувинских народных сказках. *Когнитивные исследования языка*. 2021; № 3 (46): 467–471.
9. Кичиков А.Ш. О тувинской богатырской сказке «БОГДА ЧАҢГАР ХААНЕ». *Ученые записки*. Серия: Филология. 1973: 118–121.
10. Самдан З.Б. Мир тувинской сказки. *Тувинские народные сказки*. Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирм, 1994: 10–34.
11. Хомушку А.О. Об основных персонажах в английских и тувинских народных сказках о животных. *Лучшая студенческая статья 2017*: сборник статей XI Международного научно-практического конкурса: в 3 частях. 2017: 157–160.
12. Бурыкин А.А. Буддийские мотивы в фольклоре (на материале калмыцких, тувинских и бурятских эпических произведений и богатырских сказок). *Новые исследования Тувы*. 2020; № 3: 14.
13. Бадарч Б., Саая О.М., Донгак А.С. Слова монгольского происхождения в тувинских сказках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 446–449.
14. Воронцова Г.Н., Гасанов М.О. Этнолингвомаркёры в переводных текстах тувинских народных сказок: лингвокультурологический комментарий. *Новые исследования Тувы*. 2022; № 1: 104–114.

References

1. Dongak Ch.O. Rol' tuvinskih bytovyh skazok v vospitanii mladshih shkol'nikov. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 12-2: 105-108.
2. Lamazhaa Ch.K. Nacional'nyj harakter tyurkoyazychnyh narodov Evrazii (altajcev, tuvincev). *Evrazijstvo: teoreticheskij potencial i prakticheskie prilozheniya*. 2014; № 7: 141-148.
3. Mongush Yu.V. Tuvinskie skazki kak sredstvo nravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii*: materialy X Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: v 4 ch. Novosibirsk, 2022: 199-201.
4. Semke V.Ya., Chuhrova M.G., Bohan N.A., Kupriyanova I.E., Rahmazova L.D. *Psihicheskoe zdorov'e korennogo naseleniya Vostochnogo regiona Rossii*. Tomsk, Novosibirsk: OOO «Al'fa Vista», 2009.
5. Chuhrova M.G., Atamanova G.I., Homushku S.D., Yudina S.D., Chuhrov A.S. `Etnokul'tural'nyj podhod k prevencii alkogol'nogo potrebleniya u tuvincev. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2019; T. 9, № 4: 3346-3355.
6. *Tuvinskie narodnye skazki*. Sostavitel' Z.B. Samdan. Novosibirsk: VO «Nauka», Sibirskaya izdatel'skaya firm, 1994.
7. Arakchaa O.K. Sravnitel'nyj analiz russkih i tuvinskih skazok v kul'turologicheskom aspekte. *Obrazovanie ot "A" do "Ya"*. 2015; T. 3, № 3-3: 17-20.
8. Voroncova G.N. Konceptual'naya dihotomiya dobro – zlo v tuvinskih narodnyh skazkah. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2021; № 3 (46): 467-471.
9. Kichikov A.Sh. O tuvinskoj bogatyrskoj skazke «BOGDA ChAҢGAR HAANE». *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. 1973: 118-121.
10. Samdan Z.B. Mir tuvinskoj skazki. *Tuvinskie narodnye skazki*. Novosibirsk: VO «Nauka», Sibirskaya izdatel'skaya firm, 1994: 10-34.
11. Homushku A.O. Ob osnovnyh personazhah v anglijskih i tuvinskih narodnyh skazkah o zhivotnyh. *Luchshaya studencheskaya stat'ya 2017*: sbornik statej XI Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa: v 3 chastyah. 2017: 157-160.
12. Burykin A.A. Buddijskie motivy v fol'klore (na materiale kalmyckih, tuvinskih i buryatskih `epicheskih proizvedenij i bogatyrskih skazok). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2020; № 3: 14.
13. Badarch B., Saaya O.M., Dongak A.S. Slova mongol'skogo proishozhdeniya v tuvinskih skazkah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 446-449.
14. Voroncova G.N., Gasanov M.O. `Etnolingvomarkery v perevodnyh tekstah tuvinskih narodnyh skazok: lingvokul'turologicheskij kommentarij. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2022; № 1: 104-114.

Статья поступила в редакцию 30.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-74-77

***Kobozeva I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical University (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
***Militsina O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mordovian State Pedagogical University (Saransk, Russia), E-mail: olga-curan@yandex.ru*
***Chinyakova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mordovian State Pedagogical University (Saransk, Russia), E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*

EDUCATION TECHNOLOGY AS A CONDITION FOR MUSICAL AND EDUCATIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS AT A UNIVERSITY. The article reveals the key directions in the use of edutainment technology in the musical and educational training of future teachers at a university. Mastering modern methods and forms of musical and educational activities that ensure the integration of knowledge and skills, as well as obtaining practical experience, according to the authors, is possible if there is a specific holistic state of the subject (psychological attitude), which is identified in this way with readiness for educational work. The authors propose to carry out the formation of readiness for enlightenment in the perspective of using edutainment technology, which attracts digital content that combines educational and entertainment elements. The authors point out the need for a holistic view of interactivity as a characteristic of interaction, emphasizing that learning within the framework of edutainment technology should not be reduced only to information interaction, but also carry the exchange of activities, values, meanings.

Key words: **edutainment, interactive learning, musical enlightenment, training of musical for university students.**

***И.С. Кобозева,** д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
***О.В. Милицина,** канд. пед. наук, доц., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: olga-curan@yandex.ru*
***Н.И. Чинякова,** канд. пед. наук, доц., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТА КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В статье раскрываются ключевые направления в использовании технологии эдьютейнмента в музыкально-просветительской подготовке будущих педагогов в вузе. Овладение современными методами и формами музыкально-просветительской деятельности, а также получение практического опыта возможно, по мысли авторов, в случае наличия специфического целостного состояния субъекта – психологической установки, которая отождествляется в данном

ключе с готовностью к просветительской работе. Формирование готовности к просветительству авторы предполагают осуществлять в ракурсе использования технологии эдьютейнмента, конструируя разнообразное мультимедийное наполнение содержания образования с образовательными и развлекательными элементами. Авторами указывается, что обучение в рамках технологии эдьютейнмента должно соотноситься с обменом деятельностью и ценностями.

Ключевые слова: **эдьютейнмент, интерактивное обучение, музыкальное просветительство, подготовка студентов-музыкантов в вузе.**

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности МГПУ имени М.Е. Евсевьева и УлГПУ имени И.Н. Ульянова по теме «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов-музыкантов в педагогическом вузе»

Актуальная образовательная политика педагогических вузов провозглашает подготовку специалиста, владеющего широким спектром профессиональных компетенций. В области педагогического образования будущие выпускники ориентированы на различные виды музыкально-педагогической деятельности, среди которых, наряду с исследовательским и проектным функционированием, особое место занимает просветительская работа.

Сегодня социокультурная ситуация характеризуется навязчивой популяризацией различными информационными источниками низкопробной развлекательной музыки, постепенным утрачиванием детьми и учащейся молодежью желания воспринимать ценности музыкальной культуры различных жанров и направлений. Сложившаяся ситуация противоречит аксиоматичной установке, что «только создание комплексного представления изучаемого произведения относительно этнокультуры и музыкального искусства разных и многих народов родной страны и всего мира может обеспечить системное знание, глубокое проникновение в сущность музыкального опуса, понимание его образно-эмоциональной драматургии» [1, с. 84]. Сказанное коррелируется, с одной стороны, культурным нигилизмом значительной части молодежи, когда положительные явления любого искусства и их эталонная роль в музыкальной культуре подвергается сомнению или даже отрицанию, с другой – противоречивым, нередко деструктивным воздействием современной музыкальной ситуации на духовное развитие личности. В данном положении актуализируется музыкально-просветительская подготовка педагога, которая, по справедливому утверждению С.А. Поронок, «должна осуществляться в опоре на реальные тенденции развития современного общества», поскольку призвана корректировать эстетические потребности подрастающего поколения [2].

Важность просветительства в отечественной культурной традиции раскрыта в работах Б.В. Асафьева, Д.Б. Кабалевского, Л.Л. Мельниковой, Е.Л. Рудой, Е.Н. Яковлевой и многих других отечественных исследователей. Как отмечает Л.Н. Ульянова, «просветительство – это процесс, направленный на формирование сознания, ориентированного на вечные ценности, вечные смыслы, это процесс приобщения к культурным и общечеловеческим ценностям» [3]. Автор также подчеркивает, что «это обширное поле для развития и реализации профессиональных умений и навыков студентов. Оно чрезвычайно разнопланово, содержит множество «ролей», воплощаемых участниками, а также разнообразно по формам, содержанию, направлениям» [3].

Следовательно, будущим педагогам необходимо изучение современных методов и форм музыкально-просветительской деятельности, обеспечивающих интеграцию знаний и умений, а также получение практического опыта, что подразумевает и формирование психологической установки на осуществление данного вида работы. Понятие установки является одним из центральных в психологической науке. В наиболее общем виде оно определяется как «состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации» [4, с. 175].

Зародившись в экспериментальной психологии в конце XIX века для характеристики некоего фактора, проявляющего себя в иллюзиях восприятия либо состояния, предуготовленного к определенным действиям, понятие установки претерпело множество изменений. На основе многочисленных исследований дефиниция «установка» обрело свою наибольшую завершенность и конкретизацию в работах Д.Н. Узнадзе и школы грузинских ученых, которыми была сформулирована и обоснована так называемая теория установки. В своем законченном виде она определялась как «общепсихологическая система представлений, выделяющая в качестве центрального объяснительного понятия принцип установки» [5, с. 64].

Понятие установки универсально и всеобъемлюще; оно неразрывно связано с многообразной деятельностью человека, следовательно, и с его познавательными процессами и свойствами, направленными на изучение и преобразование окружающей действительности. Эта теория находит свое применение в различных областях знаний, и, в частности, в музыкально-просветительской деятельности.

По Д.Н. Узнадзе, установка – это специфическое целостное состояние субъекта, основанное на внесознательных психических процессах, «его изначальная реакция на воздействие ситуации, в которой ему приходится ставить и решать задачи» [5, с. 150]. Установка предваряет и становится основой сознательных психических процессов, направляет и регулирует их. Д.Н. Узнадзе, подчеркивая внесознательный характер установки, делает вывод, что «наши переживания могут находиться под определенным влиянием наших установок» [5, с. 151]. Таким образом, принятие решения или выбор поведения в конкретной ситуации будет определяться действием установок субъекта, формирующихся в подсознании.

В общей психологии понятие установки часто отождествляется с готовностью к осуществлению чего-либо. Кондратьев М.Ю. прямо указывает, что «установка – достаточно стабильная готовность субъекта деятельности поступать тем или иным образом еще до появления стимулирующего активность объекта или явления при условии знания, что именно этот определенный объект или явление будет предъявлено» [6, с. 419].

Наше исследование мы связываем с определением понятия установки грузинскими учеными, которые также приравнивают его к понятию готовности. Так, Д.Н. Узнадзе считал установку «состоянием личности, которое можно характеризовать как готовность, направленную к определенной активности» [5, с. 123]. Ф.В. Бассин отмечал, что она является «модусом состояния субъекта, то есть готовностью, наклонностью субъекта к переживаниям, восприятиям или действиям определенного типа» [7, с. 230]. А.С. Прангишвили характеризовал понятие как динамическое состояние, поскольку оно формируется в каждом конкретном случае, как «готовность к конкретной деятельности» [8, с. 134].

Как видим, одним из центральных в теории установки является понятие готовности к деятельности. Готовность определяется прочностью установки, в свою очередь, зависящей от количества повторения тех ситуаций, под влиянием которых вырабатывается определенный стереотип поведения. Установка оказывается тем существенным фактором, в значительной степени определяющим структуру поведения человека. Из сказанного следует, что поскольку возникновение установки зависит от наличия двух основных условий – потребности и ситуации удовлетворения этой потребности – важно использовать такие методы обучения, которые позволяют выявить потребность к определенной деятельности и дают возможность реализовать ее.

По нашему мнению, «основополагающей установкой будущего педагога на осуществление музыкально-просветительской деятельности должна стать переориентация обучающихся с пассивных потребительских форм общения с музыкальным искусством на действенные и творческие, используя для этого комплексные средства» [9, с. 45].

Следует обратить внимание на тот факт, что в последние годы в дидактике неподдельный интерес вызывает концепция обучения через развлечение. Отмечается, что «игровое и развлекательное обучение приобретает особую актуальность в связи с тем, что, в отличие от старшего поколения, современные студенты предпочитают иные способы получения информации» [10, с. 30].

Е.Н. Шапинская по этому поводу пишет, что «игровые приемы применялись в образовании и раньше, но носили вспомогательный характер, сегодня же они становятся центром образовательных практик» [11, с. 7–13].

К проблеме эдьютейнмента обращались такие исследователи, как О.Л. Гнатюк, О.О. Дьяконова, М.М. Зиновкина, О.М. Железнякова, Н.А. Кобзева, С.В. Кувшинов, А.В. Попов, Д. Перушев и др. Авторы дают возможность познакомиться с эдьютейнментом, направленным на решение проблем интерактивного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе; позволяют обратиться к широкому спектру вопросов, связанных с целями, задачами, требованиями к организации игровой учебной деятельности обучающихся.

Вместе с тем термин «эдьютейнмент» пока не получил широкого толкования. Эдьютейнмент в работах О.Л. Гнатюк выступает как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий» [12, с. 62]. При этом содержание обучения представляется обучающимся посредством использования современных технических, мультимедийных и коммуникационных средств.

В свою очередь, О.М. Железняковой и О.О. Дьяконовой эдьютейнмент понимается как «особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании первичного интереса к предмету, дальнейшем привлечении с получением удовольствия от процесса обучения и конечном увлечении со стойким интересом к процессу обучения» [13, с. 69]. Медник И.С. полагает, что эдьютейнмент – это не что иное, как образование и воспитание через игру или с элементами развлечения, то есть это явление, суть которого в том, что обучение должно быть интересным, развлекательным [14].

Как указывает Н.А. Кобзева, «характеристики данной технологии сосредоточены на методическом понимании игры и интернет-ресурсов, основными задачами использования которых являются активизация познавательной деятельности, развитие умений реализации полученных знаний на практике» [15, с. 192].

Занятия с использованием данной технологии могут проходить везде, где можно получить что-то новое по любой изучаемой теме. Называют, в частности, кафе, парк, музей, офис, галерею, клуб [14].

Анализ изданий, затрагивающих вопросы продуктивности использования технологии эдьютейнмента, свидетельствует о том, что ее можно применять и

в профессиональном образовании будущего педагога в части его подготовки к музыкально-просветительской деятельности.

И.Н. Солдаткина пишет, что эдьютеймент сейчас атрибутируется не только как явление образовательное, но и как просветительское и как более широкое – социокультурное явление: «в зависимости от сфер проявления можно выделить политический, экономический, культурный эдьютеймент» [16, с. 218].

Исходя из изложенного, инновационный подход к организации музыкально-просветительской подготовки студентов в вузе должен состоять, прежде всего, в ее переориентации с выполнения проверочной и контролирующей функций на обучающую, воспитывающую, музыкально-просветительскую подготовку в средство обучения.

В образовательной практике педагогического вуза использование технологии эдьютеймента при подготовке студентов к музыкально-просветительской деятельности может выглядеть в виде решения *ситуационных задач*, то есть такой организации обучающих игровых занятий, которая будет способствовать формированию установки студентов на просветительскую деятельность.

Преимущество внедрения игровых занятий в процесс обучения будущих педагогов-музыкантов заключается в их большей эффективности по сравнению с традиционными методами обучения. Решение ситуационных задач дает возможность комплексного применения знаний, умений и навыков, получаемых в вузе; актуализации творческого подхода к решению проблемных ситуаций; формирования теоретической, практической и психологической готовности студентов к проведению уроков во время педагогической практики в школе; приобретения ими недостающих знаний, а также умения быстро ориентироваться в постоянно изменяющихся ситуативных условиях урока.

Обучающие игры стимулируют повышение интереса студентов к процессу обучения и позволяют им лучше узнать себя, свои способности и выявить наличие или отсутствие тех качеств, которые необходимы для будущей работы в школе. Полагаем, что введение игровых обучающих занятий в учебный процесс способствует становлению у студентов установки на осуществление просветительской деятельности, которую в общих чертах можно охарактеризовать как проявление своих личностных и профессиональных качеств в деле музыкально-эстетического воспитания и детей, и учащейся молодежи.

Спецификой метода решения ситуационных задач является приобретение недостающего опыта проведения уроков музыки в условиях, максимально приближенных к реальным. В результате замещающих профессиональную деятельность игровых занятий развиваются психические процессы – мышление, память, воображение, а также психические свойства личности – наблюдательность, решительность, настойчивость и т. п., которые, закрепляясь, перерастают в характерологические черты личности.

В нашей педагогической практике мы используем *ситуации-иллюстрации*, *ситуации-оценки и ситуации-упражнения*.

Ситуация-иллюстрация заключает в себе пример из профессиональной практики (как позитивный, так и негативный), и обучающемуся следует предложить способ ее решения. Примеры таких заданий: 1. Представьте, как бы прозвучала бетховенская «К Элизе» в манере Ф. Шопена или шопеновский Ноктюрн в стиле Бетховена. 2. Продемонстрируйте свое исполнение. Сымпровизируйте звучание пьесы «Баба Яга» из Детского альбома П.И. Чайковского в образе Красной Шапочки.

Ситуация-оценка требует оценки конкретной ситуации с позиций эффективности и ее правомерности. В качестве примера можно предъявить и такое здание. Предлагаются три варианта текстов о музыке: статья из энциклопедии, заметка популярного музыкального журналиста в газете и рассказ о музыке из книги Д. Кабалевского «Беседы о музыке». Нужно выбрать из них образец, более всего соответствующий для преподнесения слушателям определенного возраста и объяснить свой выбор.

Следующая, используемая нами ситуация, это ***ситуация-упражнение***. Упражнение «Музыкальные дебаты» иллюстрирует этот вид организации учебных заданий. Предварительно прослушав видеолекцию Анны Виленской «От барокко до Моргенштерна», надо подготовиться к выступлению от имени композитора (или слушателя) музыки эпохи барокко и современного времени. Участники озвучивают свои тексты поочередно по 2 минуты. После выступления каждый участник отвечает на вопросы слушателей. Его оппонент имеет право спрашивать первым. Затем выступает сам этот оппонент в таком же формате, тоже 2 минуты. После двух выступлений слушатели голосуют за каждого из выступивших и выбирают победителя.

Основной характеристикой всех предложенных ситуаций является имитация будущей профессиональной деятельности. Мы считаем, что в процессе решения ситуационных задач, опираясь на уже имеющиеся потребности и предоставляя ситуации для их разрешения, у студентов можно сформировать установку на реализацию просветительской деятельности в условиях преподавания музыки в школе. Следовательно, потребность в проявлении своих профессиональных качеств разрешается в моделируемом ими уроке музыки, погружающем студента в условия, приближенные к будущей практике.

В ходе решения ситуаций, связанных с исполнительской деятельностью, внимание студентов акцентируется на ее саморегуляции (самообладание, самоконтроль, сознательное управление собственными игровыми действиями – слушательское восприятие своей игры, возможность эмоционального переживания исполнения и др.). Тем самым мы предвосхищаем и снимаем напряжение, неуверенность при использовании музыкального инструмента, переключая деятельность студентов на конкретные исполнительские действия и методические приемы, отобранные в ходе многократного участия в деятельности подобного рода, которые постепенно закрепляются в ней и перерастают в навыки, то есть частично автоматизируются. Это происходит с помощью интериоризации – перехода из внешнего, сознательного управления деятельностью во внутреннее, в план подсознательного. Подтверждение мы находим у З.И. Ходжавы, который считал, что «процесс формирования всякого навыка есть выработка и фиксация у субъекта установки на осуществление определенного действия» [17, с. 33]. Следовательно, формируя у студентов установку на исполнительство с помощью их участия в конкретной деятельности, мы вырабатываем и закрепляем навыки ее успешного выполнения, которые впоследствии выпускники смогут применить в своей профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что метод решения ситуационных задач даст возможность также создать установку на реализацию методических знаний и исполнительских навыков, что поможет обучающимся преодолеть негативное отношение к данной деятельности на уроке в школе и снять неуверенность в применении музыкального инструмента. Соответствие создаваемых условий жизненным установкам личности дает субъекту возможность чувствовать тяготение к такому виду деятельности и испытывать готовность к ее выполнению.

Таким образом, формирование у студентов установки на музыкально-просветительскую деятельность в процессе использования технологий эдьютеймента в виде решения ситуационных задач способствует формированию их готовности к выполнению своих функций в роли учителя музыки общеобразовательной школы. Готовность будет определяться прочностью установки, которая, в свою очередь, зависит от количества повторения тех ситуаций, под влиянием которых вырабатывается определенный стереотип поведения.

Библиографический список

1. Чинякова Н.И., Кобозева И.С., Козлова Т.А. Этнокультурная направленность дирижерско-хоровой подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка»). *Гуманитарные науки и образование*. 2022; № 13 (2 (50)): 81–86.
2. Поронок С.А. Методические аспекты профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических специальностей к просветительской работе *Педагогика и психология образования*. 2018; № 1: 129–133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-professionalnoy-podgotovki-studentov-muzykalno-pedagogicheskih-spetsialnostey-k-prosvetitelskoy-rabote
3. Ульянова Л.Н. Современные формы музыкально-просветительской деятельности в образовательном процессе студентов вуза. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017; № 12 (3 (86)): 199–201.
4. Кордуэлл М. *Психология. А – Я: словарь-справочник*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
5. Узнадзе Д.Н. *Психология установки*. Москва: Питер, 2001.
6. Кондратьев М.Ю. *Азбука социального психолога-практика*. Москва: ПЕР СЭ, 2007.
7. Бассин Ф.В. *Проблема бессознательного*. Москва: Медицина, 1968.
8. Прангишвили А.С. Общепсихологическая теория установки. *Экспериментальное исследование установки:* XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 14. Москва, 1966: 29–41.
9. Милицина О.В. *Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-просветительской деятельности в условиях дополнительного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Саранск, 2008.
10. Сапух Т.В. Применение технологии «Эдьютеймент» в образовательной среде университета. *Вестник ТГПУ*. 2016; № 8 (173): 30–34.
11. Шапинская Е.Н. Образование в эпоху «цифры»: учение или развлечение? *Культура культуры*. 2019; № 2: 7–13.
12. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютеймент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2016; № 7 (389): 64–71. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-ponyatie-spetsifika-issledovanie-potrebnosti-v-nem-tselevoy-auditorii
13. Гнатюк О.Л. *Основы теории коммуникации*. Москва: КНОРУС, 2010.
14. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. *Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке*. Available at: http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/
15. Медник И.С. *Эдьютеймент как новая игровая реальность в обучении* https://infourok.ru/statya-na-temu-edyutejnment-kak-novaya-igrovaya-realnost-v-obuchenii-5343215.html
16. Кобзева Н.А. *Edutainment как современная технология обучения*. Ярославский педагогический вестник. 2012; Т. II, № 4: 192–195.

17. Солдаткина Я.В. Эдьютеймент в современных сетевых медиа: журналистские форматы и технологии. *Наука и школа*. 2020; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteyment-v-sovremennyh-setevyh-media-zhurnalistskie-formaty-i-tehnologii
18. Ходжава З.И. *Проблема навыка в психологии*. Москва, 1960.

References

1. Chinyakova N.I., Kobozeva I.S., Kozlova T.A. `Etnokul'turnaya napravlennost' dirizhersko-horovoj podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya (profil' «Muzyka»). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2022; № 13 (2 (50)): 81-86.
2. Poronok S.A. Metodicheskie aspekty professional'noj podgotovki studentov muzykal'no-pedagogicheskih special'nostej k prosvetitel'skoj rabote *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018; № 1: 129-133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-professionalnoy-podgotovki-studentov-muzykalno-pedagogicheskih-spetsialnostey-k-prosvetitelskoy-rabote
3. Ul'yanova L.N. Sovremennye formy muzykal'no-prosvetitel'skoj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe studentov vuza. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 12 (3 (86)): 199-201.
4. Kordu`ell M. *Psihologiya. A – Ya: slovar'-spravochnik*. Moskva: FAIR-PRESS, 2000.
5. Uznadze D.N. *Psihologiya ustanovki*. Moskva: Piter, 2001.
6. Kondrat'ev M.Yu. *Azbuka social'nogo psihologa-praktika*. Moskva: PER S`E, 2007.
7. Bassin F.V. *Problema bessoznatel'nogo*. Moskva: Medicina, 1968.
8. Prangishvili A.S. Obschepsihologicheskaya teoriya ustanovki. *`Eksperimental'noe issledovanie ustanovki:* XVIII Mezhdunarodnyj psihologicheskij kongress. Simpozium 14. Moskva, 1966: 29-41.
9. Milicina O.V. *Formirovanie gotovnosti studentov pedvuza k muzykal'no-prosvetitel'skoj deyatel'nosti v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Saransk, 2008.
10. Sapuh T.V. Primenenie tehnologii «`Ed'yutejnment» v obrazovatel'noj srede universiteta. *Vestnik TGPU*. 2016; № 8 (173): 30-34.
11. Shapinskaya E.N. Obrazovanie v `epohu «cifry»: uchenie ili razvlechenie? *Kul'tura kul'tury*. 2019; № 2: 7-13.
12. Karmalova E.Yu., Hankeeva A.A. `Ed'yutejnment: ponyatie, specifika, issledovanie potrebnosti v nem celevoj auditorii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 7 (389): 64-71. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-ponyatie-spetsifika-issledovanie-potrebnosti-v-nem-tselevoy-auditorii
13. Gnatyuk O.L. *Osnovy teorii kommunikacii*. Moskva: KNORUS, 2010.
14. Zheleznyakova O.M., D'yakonova O.O. *Suschnost' i soderzhanie ponyatiya «`ed'yutejnment» v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj nauke*. Available at: http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/
15. Mednik I.S. *`Ed'yutejment kak novaya igrovaya real'nost' v obuchenii* https://infourok.ru/statya-na-temu-edyutejnment-kak-novaya-igrovaya-realnost-v-obuchenii-5343215.html
16. Kobzeva N.A. *Edutainment kak sovremennaya tehnologiya obucheniya*. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012; T. II, № 4: 192-195.
17. Soldatkina Ya.V. `Ed'yutejment v sovremennyh setevyh media: zhurnalistskie formaty i tehnologii. *Nauka i shkola*. 2020; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteyment-v-sovremennyh-setevyh-media-zhurnalistskie-formaty-i-tehnologii
18. Hodzhava Z.I. *Problema navyka v psihologii*. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 10.10.22

УДК 51 (07) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-77-79

***Shikhshinatova M.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: shichmum_2006@mail.ru

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE THEORY OF APPROXIMATION OF A FUNCTION BY ORTHOGONAL POLYNOMIALS. In the presented article, the general theory and some significant properties of continuous approximation are presented, and cases of approximation by orthogonal polynomials are considered. There are a number of areas where orthogonal polynomials are widely used. Traditional applications include orthogonal expansions, least squares approximation, interpolation, and numerical quadrature. The article generalizes and systematizes knowledge in the field of approximation by orthogonal polynomials. Orthogonal polynomials are useful in many areas of numerical analysis and are useful for function approximation, numerical integration, and the numerical solution of differential and integral equations. Traditional applications of orthogonal polynomials include orthogonal expansions, least squares approximation, interpolation, and numerical quadrature. Somewhat less well known are the connections of orthogonal polynomials with the Pad approximation, when the underlying power series has moments as coefficients. More recent applications include probability theories, e.g., birth and death processes, Carlin and McGregor, coding theory, Sloan, Delsarte, scattering theory, Case, relaxation methods in numerical linear algebra, Stiefel, as well as in prediction theory and Toeplitz matrix inversion, where Sego polynomials on the unit the circles are noticeably involved, Kailat. Sego's theorem on the asymptotic behavior of Toeplitz determinants also has important applications in statistical mechanics, McCoy.

Key words: **approximation, orthogonal polynomials, orthogonal polynomials.**

***М.М. Шихшинатова,** канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: shichmum_2006@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ ТЕОРИИ ПРИБЛИЖЕНИЯ ФУНКЦИИ ОРТОГОНАЛЬНЫМИ МНОГОЧЛЕНАМИ

В представленной статье приведены общая теория и некоторые значимые свойства непрерывной аппроксимации, рассмотрены случаи аппроксимации ортогональными многочленами. Существует ряд областей, в которых широко используются ортогональные многочлены. Среди традиционных приложений можно упомянуть ортогональные разложения, аппроксимацию методом наименьших квадратов, интерполяцию и числовую квадратуру. Статья обобщает и систематизирует знания в области аппроксимации ортогональными полиномами. Ортогональные многочлены полезны во многих областях численного анализа и полезны для аппроксимации функций, численного интегрирования и численного решения дифференциальных и интегральных уравнений. К традиционным приложениям применения ортогональных многочленов можно отнести ортогональные разложения, аппроксимацию методом наименьших квадратов, интерполяцию и числовую квадратуру. Несколько менее известны связи ортогональных полиномов с приближением Пада, когда лежащий в их основе степенной ряд имеет в качестве коэффициентов моменты. К более поздним приложениям относятся теории вероятностей, например, процессы рождения и смерти, Карлин и МакГрегор, теория кодирования, Слоан, Дельсарт, теория рассеяния, Кейс, методы релаксации в численной линейной алгебре, Штифель, а также в теории прогнозирования и теплицевой инверсии матриц, где многочлены Сего на единичной окружности заметно задействованы, Кайлат. Теорема Сего об асимптотическом поведении определителей Теплица также имеет важные приложения в статистической механике, Маккой.

Ключевые слова: **аппроксимация, ортогональные многочлены, ортогональные полиномы.**

Актуальность статьи заключается в том, что классические ортогональные полиномы широко используются во многих областях науки: теоретической физике, химии, прикладной математике, вероятности, теории приближений, численном анализе и других. Они легко генерируются рекурсией, и их использование поддерживается высокоразвитой аналитической теорией.

Интерес исследования теории приближения функции ортогональными многочленами возникает не только при решении некоторых недавних простых приложений к аппроксимации и суммированию, но и для решения некоторых идей об интегралах Коши в главном значении. Поскольку все они включают квадратуры Гаусса-Кристоффеля, следует начать с современной техники генерации узлов Гаусса и чисел Кристоффеля из коэффициентов рекурсии соответствующих ортогональных многочленов.

Ортогональные многочлены относительно общих, неклассических весовых функций, напротив, не нашли столь же широкого применения, отчасти потому,

что их труднее получить численно, а также, несомненно, потому, что они не имеют тесных связей с фундаментальными дифференциальными уравнениями математическая физика, как и их классические собратья-многочлены.

Тем не менее можно предполагать, что как только будут решены конструктивные проблемы, связанные с общими ортогональными полиномами, нестандартные применения ортогональных полиномов будут значительно поощряться, и использование неклассических ортогональных полиномов станет более распространенным, чем это имеет место в настоящее время.

Объект исследования: некоторые основные вопросы теории приближения функций и некоторые значимые свойства непрерывной аппроксимации ортогональными многочленами.

Предметом исследования является использование ортогональных многочленов для численных приближений.

Целью данного исследования является обобщение и систематизация знаний в области теории и некоторые значимые свойства непрерывной аппроксимации, в том числе аппроксимации ортогональными полиномами. Таким образом, в данной статье представлен общий обзор ортогональных полиномов.

В данном исследовании решены следующие задачи:

1) выполнен общий обзор по конструктивной теории (общих) ортогональных многочленов;

2) осуществлен общий обзор теории непрерывной аппроксимации;

3) исследована аппроксимация ортогональными полиномами, в частности рассмотрены полиномы Лежандра; многочлены Чебышева; минимальное свойство многочлена.

Гипотеза исследования заключается в следующем: можно предполагать, что как только будут решены конструктивные проблемы, связанные с общими ортогональными полиномами, нестандартные применения ортогональных полиномов будут значительно поощряться, и использование неклассических ортогональных полиномов станет более распространенным, чем это имеет место в настоящее время.

Этапы исследования:

1. Изучение теоретического материала по данному вопросу.
2. Выполнение общего обзора некоторых основных вопросов теории приближения функций.

Методы исследования:

– теоретический анализ научной и методической литературы по данному исследованию;
– проработка теоретического материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье кратко представлена основа для аппроксимации ортогональными базисами («обобщенные ряды Фурье»), соответствующие пространства, общая идея и примеры с использованием полиномов. А также рассмотрены многочлены Чебышева, которые имеют важную связь с рядами Фурье.

Практическая значимость состоит в том, что материал, изложенный в данной статье, может быть полезным при решении задач теории приближения функций.

Научная новизна*:* в результате выполнения представленного исследования были обобщены области применения и сопутствующих трудностей аппроксимации ортогональными многочленами. Выявлен интерес исследования теории приближения функции ортогональными многочленами не только в ходе решения некоторых недавних простых приложений к аппроксимации и суммированию. Однако имеет место интерес для решения некоторых (еще не проверенных и не верифицированных) идей об интегралах Коши в главном значении, в решении которых включены квадратуры Гаусса-Кристоффеля. По этой причине имеют место предпосылки для дальнейших исследований в данном направлении с применением современных техник генерации узлов Гаусса и чисел Кристоффеля из коэффициентов рекурсии соответствующих ортогональных многочленов.

Общая теория непрерывной аппроксимации

Рассмотрим задачу непрерывной аппроксимации. Для пространства функций на [*a, b*] ищем базис {φ$_j$} такой, чтобы первые *n* можно было использовать для аппроксимации функции [1].

Пусть *w(x)* > 0 — положительная функция. Определим «взвешенную» норму L^2 для комплекснозначных функций на [*a, b*]:

$$\|f\|_w = \sqrt{\int_a^b w(x)|f(x)|^2 dx}, \quad (1)$$

которая имеет связанное (комплексное) скалярное произведение:

$$\langle f, g\rangle_w = \int_a^b f(x)\overline{g(x)}w(x)dx. \quad (2)$$

Отметим, что в случае вещественных функций комплексно-сопряженную черту можно опустить. Рассмотрим аппроксимирующие функции во «взвешенном L^2» пространстве:

$$L_w^2([a,b]) = \{f: [a,b] \to \mathbb{C}\ s.t. \int_a^b w(x)|f(x)|^2 dx < \infty, \quad (3)$$

которые на практике включает практически любую интересующую функцию.

Норма и скалярное произведение (2) корректно определены на этом пространстве.

Базис {φ$_j$} (*j*= 1, 2, …) для $L_w^2([a,b])$ представлен набором функций, такой, чтобы любая *f* в пространстве однозначно выражалась как

$$f = \sum_{j=1}^{\infty} c_j\varphi_j, \quad (4)$$

в том смысле, что частичные суммы $\sum_{j=1}^{\infty} c_j\varphi_j$ сходятся по норме, т. е.

$$\lim_{N\to\infty} ||f - \sum_{j=1}^{\infty} c_j\varphi_j||_w = 0. \quad (5)$$

Множество функций $\{f_j\}$ называется ортогональным, если выполняется условие:

$\langle f_i, f_j\rangle$= 0 при *i*≠*j*. (6)

1. Ортогональные базисы особенно хороши как для теории, так и для численного приближения.

Предположим, что $\{\varphi_j\}$ представляет собой ортогональный базис для $L_w^2([a,b])$, т. е. базис, в котором $\langle\varphi_i, \varphi_j\rangle$ = 0 для *i*≠*j*.

Коэффициенты c_j могут быть представлены как $f = \sum_j c_j\varphi_j$. (7)

Их легко найти, взяв скалярное произведение с базисной функцией для выбора этого компонента:

$$\langle f, \varphi_k\rangle = \sum_j c_j\langle\varphi_j, \varphi_k\rangle \Rightarrow c_k = \frac{\langle f,\varphi_k\rangle}{\langle\varphi_k,\varphi_k\rangle}. \quad (8)$$

Рассмотрим свойство наилучшего приближения.

Приближение $f_N = \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j$ – первые *N* членов ряда для *f* является наилучшим приближением к *f* в подпространстве $S_N = span(\varphi_1, \dots, \varphi_N)$ в контексте: $g = f_N$ минимизирует $||f - g||_w$для g∈S_N.

Ошибка: у нас также есть теорема Парсеваля:

$$||f - \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j||_w^{\ 2} = \sum_{j=N+1}^{\infty} c_j^2||\varphi_j||_w^{\ 2}. \quad (9)$$

Формально это доказывается записью $||g||^2 = \langle g, g\rangle$ и распределением скалярного произведения:

$$\left|\left|f_N\right|\right|^2 = \langle f - f_N, f - f_N\rangle = \langle \sum_{j=N+1}^{\infty} c_j\varphi_j, \sum_{k=N+1}^{\infty} c_k\text{ц}_k\rangle =$$

$$= \sum_{j=N+1}^{\infty}\sum_{k=N+1}^{\infty} c_jc_k\langle\varphi_j, \varphi_k\rangle, \quad (10)$$

однако скалярное произведение отлично от нуля только тогда, когда *j* = *k*, что обусловливает следующий вывод: чтобы получить необходимую точность, нужно проделать некоторую работу, чтобы доказать сходимость).

Тогда «ошибка» в *N*-м приближении равна сумме квадратов норм пропущенных членов, например, если $c_j \sim C/j^2$, то ошибка имеет вид: $\sum_{j=N+1}^{\infty} C/j^4 \sim C/N^3$.

2. (Непрерывный) метод наименьших квадратов [2].

Перечисленные выше свойства предполагают, что можно использовать ортогональные базисы для построения хороших приближений [3].

Предположим, что {φ$_j$} представляет собой базис (необязательно ортогональный) и $f \approx \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j$,минимизирует $||f - g||_w$ по S_N. (11)

Тогда c_j минимизирует ошибку L^2:

$$E(\boldsymbol{c}) = ||f - \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j||_w^{\ 2} = \int_a^b w(x)(f - \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j)^2 dx < \infty. \quad (12)$$

Чтобы найти коэффициенты, следует обратить внимание на то, что минимум происходит в точке, где градиент *E* равен нулю, поэтому условия для критической точки следующие:

$$0 = \frac{\partial E}{\partial c_i} = -2\int_a^b w(x)(f - \sum_{j=1}^{N} c_j\varphi_j)\varphi_j dx. \quad (13)$$

Отсюда следует, что *E* минимизируется, когда:

$\int_a^b f(x)\,\varphi_j(x)dx = \sum_{j=1}^{N}(\int_a^b \varphi_i\varphi_j w(x)dx)\,c_j$, где*i*= 1, 2,.., *n*.

В матричной форме это линейная система может быть представлена следующим образом: $A \cdot C = f$,

$$a_{ij} = \int_a^b \varphi_i\varphi_j w(x)dx = \langle\varphi_i, \varphi_j\rangle_w, \quad (14)$$

$$f_i = \int_a^b f(x)\varphi_i(x)w(x)dx = \langle f, \varphi_i\rangle_w.$$

Для числовой стабильности и вычислительной эффективности требуется, чтобы матрица **A** была как можно более простой.

Если базис ортогонален, то уравнения сводятся к диагональной системе, поскольку $\langle\varphi_i, \varphi_j\rangle = 0$ при *i*≠*j* и решение представляет собой

$$c_i = \frac{\langle f,\varphi_i\rangle_w}{\langle\varphi_i,\varphi_i\rangle_w}. \quad (15)$$

Использование структуры ортогонального базиса будет отправной точкой для построения хороших численных приближений [4].

Аппроксимация ортогональными полиномами

Рассмотрим аппроксимацию ортогональными многочленами.

1. Полиномы Лежандра.

Прежде всего рассмотрим [−1,1] и *w (x)* = 1. Применим процесс ортогонализации Грамма-Шмидта и рекуррентное соотношение с тремя членами, чтобы найти базис, которым являются многочлены Лежандра. Первые несколько расчетов выглядят следующим образом:

$$\varphi_0(x) = 1;$$

$$\varphi_1(x) = x - \frac{\langle x,1\rangle}{\langle 1,1\rangle}1 = x; \quad (16)$$

$$\varphi_2(x) = x^2 - \frac{\langle x^2,x\rangle}{\langle x,x\rangle}x - \frac{\langle x^2,1\rangle}{\langle 1,1\rangle}1 = x^2 - 0\cdot x - \frac{1}{3} = x^2 - \frac{1}{3};$$

$$\varphi_3(x) = x^3 - \frac{1}{3}x - \frac{\langle x\varphi_2,\varphi_2\rangle}{\langle\varphi_2,\varphi_2\rangle}\varphi_2 - \frac{\langle x\varphi_2,x\rangle}{\langle x,x\rangle}x = x^3 - \frac{3}{5}x,$$

и так далее. Можно получить рекуррентность для полиномов Лежандра, проделав дополнительную работу.

В явном виде отношение ортогональности состоит в том, что:

$\int_{-1}^{1} \varphi_i(x)\varphi_j(x)dx = \begin{cases} 0, i \neq j; \\ n_j, i = j; \end{cases}$ (17)

и можно вычислить n_j явно, приложив некоторые усилия.

Любая функция из $L^2[-1, 1]$ может быть выражена в виде ряда по этому базису как: $f = \sum_{j=0}^{\infty} c_j \varphi_j$, (18)

$c_j = \frac{\langle f,\varphi_j\rangle}{\langle \varphi_j,\varphi_j\rangle} = \frac{1}{n_j}\int_{-1}^{1} f(z)\,\varphi_j(x)dx$ [3].

Запишем следующее условие: традиционно полиномы Лежандра нормируются так, что $\varphi_j(1) = 1$. Если это сделано, то они удовлетворяют условию:

$(j+1)\varphi_{j+1} - (2j+1)\varphi_j + j\varphi_{j-1} = 0.$ (19)

По этому процессу:

$\varphi_2 = 1/2(3x^2 - 1)$;

$\varphi_3 = 1/2(5x^2 - 3x)$,

и так далее.

2. Многочлены Чебышева.

Для скалярного произведения

$\langle f, g\rangle = \int_{-1}^{1} \frac{f(x)g(x)}{\sqrt{1-x^2}}dx,$ (20)

получаем полиномы Чебышева. Чтобы получить их, требуется преобразовать интеграл, используя $x = cos\theta$ (так что $\theta \in [0, \pi]$), тогда:

$\langle f, g\rangle = \int_0^{\pi} f(cos\theta)g(cos\theta)\,d\theta.$ (21)

Из рядов Фурье известно, что множество *{cos(kθ)}* ортогонально на [0, π] в L^2 скалярном произведении $\int_0^{\pi} f(\theta)g(\theta)\,d\theta$, откуда следует, что многочлены удовлетворяют условию:

$T_k(cos\theta) = cosk\theta,$ (22)

поэтому они задаются явной формулой:

$T_j(x) = \cos(j\cos^{-1}(x)).$ (23)

Тригонометрические тождества гарантируют, что эта формула действительно производит многочлены. Например:

$T_2(cos\theta) = cosk\,(2\theta) = 2cos^2\theta - 1 \Rightarrow T_2 = 2x^2 - 1.$

Многочлены Чебышева и соответствующие им «узлы Чебышева» (нули)

$x_k = \cos\left(\left(k + \frac{1}{2}\right)\frac{\pi}{j}\right)$, где $k = 0,\ldots, j - 1$ (24)

играют ключевую роль в численном анализе из-за их тесной связи с рядами Фурье.

Трехчленная повторяемость сводится к

$T_{j+1} = 2xT_j - T_{j-1}$, где $k = 1, 2,\ldots;$ (25)

а первые несколько полиномов Чебышева равны $T_0(x) = 1$ и

$T_1(x) = x, T_2(x) = 2x^2 - 1, T_3(x) = 4x^3 - 3x$

и так далее.

Старший коэффициент $T_j(x)$ равен 2^{j-1}, поэтому $2^{1-j}T_j(x)$ является унитарным полиномом.

3. Рассмотрим минимальное свойство многочлена.

Интересным вопросом является определение минимизирующего полинома

$\max_{x\in[-1;1]} |p(x)|$ для мониического $p \in \mathbb{P}_j$. (26)

Это полином «наименьшего колебания» – он имеет наименьшие пики среди всех мониических полиномов этой степени [2].

Удивительно, но ответ состоит в том, что масштабированный полином Чебышева

$t_i(x) = 2^{1-j}T_j(x) = x^j + \cdots$ (27)

является минимизатором.

Здесь имеет место быть следующая теорема: унитарные многочлены Чебышева t_j обладают свойством минимаксности, т. е.

$t_j(x)$ минимизирует $\max_{x\in[-1;1]} |p(x)|$ для мониического $p \in \mathbb{P}_j$.

Так как $|T_j(x)| \leq 1$ и может равняться 1, минимум равен 2^{1-n}, т.е.

$\max_{\text{моник } p\in\mathbb{P}_j} (\max_{x\in[-1;1]} |p(x)|) = 2^{1-n}.$ (28)

Узлы Чебышева (24) (нули $T_j(x)$) минимизируют

$\max_{x\in[-1;1]} \left|\prod_{k=0}^{j-1}(x - x_k)\right|$ (29)

среди всех множеств узлов $x_0, \ldots, x_{j-1}$.

Это говорит о том, что многочлены Чебышева можно использовать для минимизации (или, по крайней мере, приближения к этому) максимальной ошибки.

Интерполяция: в то же время минимаксное свойство во второй форме показывает, что для интерполяции узлы Чебышева хорошо справляются с управлением ошибкой Лагранжа:

$\left|\frac{f^{(n+1)}(\eta_x)}{(n+1)!}\prod_{k=0}^{n}(x - x_k)\right| \leq \frac{M_n}{(n+1)!}2^{-n},$ (30)

что объясняет, почему они являются таким хорошим выбором для интерполяции [5].

В ходе разработки материала нашего исследования поэтапно были раскрыты основные цели и задачи, ставящиеся перед началом исследования.

Мы считаем, что цель исследовательской работы достигнута, и задачи в целом решены.

Подводя итоги, можно отметить, что материал данной статьи можно использовать при решении задач теории приближения функций.

Библиографический список

1. Колмогоров А.Н., Фомин С.В. *Элементы теории приближения функций и функционального анализа*. Москва, 1989.
2. Зотеев В. Е. *Приближение функций многочленами*: учебное пособие, Самара, 2019.
3. Суетин П.К. *Классические ортогональные многочлены*. Москва: Наука, 1976.
4. Иродова И.П. *Алгоритмы теории приближения*: учебно-методическое пособие. Ярославль, 2019.
5. Гаджимирзоев Р.М. *Об аппроксимативных свойствах рядов Фурье по полиномам Якоби:* материалы 21 Международной Саратовской зимней школы, «Современные проблемы теории функций и их приложения». Саратов, 2022.

References

1. Kolmogorov A.N., Fomin S.V. `*Elementy teorii priblizheniya funkcij i funkcional'nogo analiza*. Moskva, 1989.
2. Zoteev V. E. *Priblizhenie funkcij mnogochlenami*: uchebnoe posobie, Samara, 2019.
3. Suetin P.K. *Klassicheskie ortogonal'nye mnogochleny*. Moskva: Nauka, 1976.
4. Irodova I.P. *Algoritmy teorii priblizheniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yaroslavl', 2019.
5. Gadzhimirzoev R.M. *Ob approksimativnyh svojstvah ryadov Fur'e po polinomam Yakobi:* materialy 21 Mezhdunarodnoj Saratovskoj zimnej shkoly, «Sovremennye problemy teorii funkcij i ih prilozheniya». Saratov, 2022.

Статья поступила в редакцию 11.10.22

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-79-82

Bazueva A.V., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia),*
E-mail: bazuevaanna@yandex.ru

ON THE PROBLEM OF INTRODUCING THE PROJECT METHOD INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF EXPECTED MATHEMATICS. Currently, requirements for personal and professional qualities of a graduate are undergoing significant changes due to the accelerating pace of development of society. Such competencies of students as the ability to create projects, conduct research independently, analyze information and use it competently in the project are brought to the forefront. The article deals with the essential characteristics of the project method, classification and types. This article studies the potential of project work in teaching mathematics in higher education and the study of the specifics of integration of projects in the course of teaching mathematics in higher education. The study includes an analysis of project activities as a method of work in the training of student teachers. The model of the project, which is implemented in the course of training of teachers of mathematics is considered. The scientific novelty of the study is highlighted and the practical significance is determined. The results of the study can become the basis for improving the process of using project activities in the preparation of students of pedagogical directions.

Key words: **project activity, project method, higher professional education, teaching method, pedagogical activity.**

А.В. Базуева*, аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут,*
E-mail: bazuevaanna@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Современное общество требует от выпускников профессиональных образовательных организаций таких личностных и профессиональных качеств, которые будут способствовать эффективному и качественному выполнению должностных обязанностей в любой сфере. На первый план выдвигаются такие компетенции студентов, как умение создавать проекты, самостоятельно проводить исследования, анализировать информацию и грамотно использовать ее в проекте. В статье рассматриваются сущностные характеристики метода проектов, классификация и виды.

Исследование направлено на анализ интеграции проектной деятельности в процесс обучения педагогов-математиков в вузе. Оно включает анализ проектной деятельности как метода работы при подготовке студентов-педагогов. Рассмотрена модель проекта, которая внедряется в курс обучения учителей-математиков. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса использования проектной деятельности при подготовке студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: **проектная деятельность, метод проектов, высшее профессиональное образование, метод обучения, педагогическая деятельность.**

Способы изучения и методы преподавания математики в настоящее время являются одной из актуальных тем для рассмотрения, т. к. происходят значительные расширения и изменения педагогических технологий в практике обучения. Стоит отметить, что на сегодняшний день общество требует от системы образования новых форм и методов работы. Это связано с тем, что наблюдаются стремительные изменения, определяющие новые формы работы и взаимодействия.

Актуальность данного исследования объясняется тем, что современная система образования на сегодняшний день претерпевает значительные изменения, так как растут профессиональные и личностные требования к будущим выпускникам. Это связано с тем, что происходит усиленный процесс цифровизации не только образовательной сферы деятельности человека, но и социальной. ФГОС ВО 3++ ставит новые задачи перед преподавателями, а именно, с одной стороны, – развитие профессиональных компетенций, а с другой – социально ориентированных, таких как навыки креативного и системного мышления, лидерские способности, навыки работы в команде и пр. На первый план выдвигаются такие компетенции студентов, которые позволяют быть конкурентоспособными и готовыми к непрерывному развитию и самосовершенствованию в течение всей жизни. Наиболее требовательное отношение к формированию профессиональных компетенций предъявляется к специалистам педагогических направленностей. Это обусловлено необходимостью развития нужных компетенций и перспективных видов мыслительной деятельности.

По словам Е.С. Полат, образовательный процесс должен быть наполнен такими методами и формами работы, которые будут отвечать запросам современного общества, развивающегося в век цифровых технологий [1, с. 168]. Одним из них выступает метод проектов, реализация которого в современном образовательном контексте трансформируется в цифровую плоскость, что позволяет сделать процесс обучения математики более эффективным, динамичным и интересным.

Цель нашего исследования – рассмотреть потенциал метода проектов для учителя математики и описание условий ее интеграции в университетский курс обучения математике.

Задачи исследования:

1) рассмотреть метод проектов как средство формирования профессиональных компетенций студентов педагогических направлений;

2) определить потенциал проектной деятельности в системе педагогического образования

3) рассмотреть возможности применения метода проектов в системе обучения педагогов;

4) проанализировать и описать условия интеграции проектов в университетский курс обучения математики.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке видо-типологических признаков проектной деятельности, трактовке основных понятий исследования.

Практическое значение работы состоит в возможности использования на практике подготовки будущих педагогов математики, обучающихся в системе высшего уровня, касающихся разработки модели внедрения проектной деятельности и описания условий ее интеграции в практику подготовки учителей математики.

Новизна исследовательской работы заключается в разработке индивидуального образовательного маршрута, направленного на развитие проектно-исследовательских умений обучающихся среднего школьного возраста.

В настоящее время в системе современного образования организация проектной деятельности является одним из самых приоритетных направлений для развития. Так, в системе высшего образования можно наблюдать активное внедрение проектной деятельности. Приведем несколько примеров: Национальный исследовательский Томский политехнический университет реализует проектную деятельность в рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность» для студентов первого курса, проведения «Ярмарки проектов ЭТО», в ходе которой проводится комплекс мероприятий, направленных на популяризацию проектной деятельности студентов. В Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) в 2017–2019 гг. в курсы немецкого языка для бакалавров и магистров технических, экономических и гуманитарных направлений были включены учебные и реальные проектные задания с использованием современных цифровых технологий.

Проектная деятельность выступает как способ формирования компетенций студентов, таких как:

– иноязычная коммуникативная компетенция;

– умение планировать и реализовывать проекты;

– умение самостоятельно проводить исследования, анализировать информацию и использовать ее при подготовке и реализации проекта;

– «мягкие навыки» (англ. soft skills): позитивный и гибкий подход, креативность, инициативность, ответственность, обладание; навыками общей и деловой культуры;

– цифровая компетенция.

В системе современного образования выдвигаются такие требования к выпускникам, как самостоятельный поиск информации, анализ и интерпретация результатов исследовательской деятельности, а также работа над проектами [2, с. 51]. В основе данных требований лежат «мягкие навыки», которые предполагают проявление творческих способностей обучающихся, ответственность и работоспособность, владение деловой культурой взаимодействия, инициативность. Сегодня специалист должен быть максимально конкурентоспособным на рынке труда, так как получить желаемое место работы, соответствующее требованиям и запросам, становится сложнее.

При анализе теоретической литературы мы определили, что проектное обучение позволяет эффективно формировать комплекс различных компетенций. Это объясняется тем, что в ходе работы над проектом студенту приходится самостоятельно искать информацию, применять ее и анализировать. Для решения практических задач, связанных с проектом, обучающимся важно грамотно применять знания, полученные в ходе обучения.

Е.С. Полат рассматривает метод проектов как ««способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3, с. 10].

Другая точка зрения принадлежит С. Мишову. В исследованиях метод проектов предстает системой обучения, направленной на развитие творческих навыков обучающихся, интеллектуальных способностей и личностных качеств. Метод проект способствует развитию волевой сферы обучающегося. По мнению ученого, применение данного метода направлено на создание совместно с обучающимися нового продукта, который может быть использован в практической сфере деятельности [4, с. 8].

По словам Н.О. Деньгиной, проектная деятельность обеспечивает развитие коммуникативных способностей за счет совместного планирования деятельности, а также осуществление данной деятельности в условиях образовательного процесса [5, с. 10].

В исследованиях В.Д. Симоненко метод проектов включает в себя приемы и операции, направленные на получение практического и творческого опыта, формирование новых умений и знаний в определенной области [6, с. 22].

В нашем исследовании мы придерживается определения понятия, предлагаемого Е.С. Полат, поскольку оно наиболее емко и в то же время лаконично отражает суть проектного обучения.

Обобщая рассмотренные трактовки понятия «метод проектов», можно утверждать, что такой метод выступает как один из способов организации образовательного процесса обучения, в ходе которого активизируется интеллектуально-эмоциональная сфера речевой деятельности.

На основе анализа теоретического материала мы приходим к выводу, что проектная деятельность в вузе направлена на повышение мотивации к образовательному процессу среди обучающихся, которая отражается в проявлении истинного интереса к предмету и получению новых знаний. Особенностью проектной деятельности выступает самостоятельная постановка целей и задач, необходимых для создания продукта. В ходе осуществления проектной деятельности обучающиеся учатся взаимодействовать друг с другом, с преподавателями для достижения поставленной цели.

Метод проектов в образовательном процессе развивает исследовательские способности учащихся, творческие навыки, а также ориентацию в образовательном и информационном полях.

Е.С. Полат предлагает следующую классификацию проектной деятельности:

1. По характеру доминирующей деятельности:
– исследовательская;
– поисковая;
– творческая;
– ролевая;
– прикладная;
– ознакомительно-ориентированная.
2. По предметно-содержательной отрасли:
– монопроект (одна отрасль знаний);
– межпредметный проект (совокупность различных отраслей);
3. По характеру координации проекта:
– непосредственный (гибкий);
– скрытый (имитирующий участника проекта).
4. По количеству участников проекта:
– индивидуальный;
– парный;
– групповой;
– коллективный;
– массовый.

Стоит отметить значимость и необходимость использования метода проектов при формировании профессиональных компетенций. Использование проектной деятельности во время аудиторного и внеаудиторного времени помогает решить следующие задачи:

– получение знаний, которые возможно применить во время практической деятельности;
– самостоятельный поиск знаний;
– обучение анализировать и решать проблемы;
– совместный поиск знаний и коллективное применение;
– формирование ответственности за собственный познавательный процесс.

Таким образом, применение в учебном процессе метода проектов формирует учебно-познавательную и творческую деятельность студентов, в ходе которой происходит обучение грамотной постановке целей, использованию методов и форм работы. При работе над проектом осуществляется формирование навыков совместной работы, в ходе которой достигается цель и решаются поставленные задачи.

Специфика проектной деятельности обоснована задачами и особенностями функционирования системы обучения в профессиональной деятельности, а также ФГОС ВО ++, которые регламентируют особенности проектной деятельности в образовательном учреждении.

Метод проектов соответствует всем новым требованиям и потребностям студентов, подразумевает самостоятельную и запланированную деятельность. Метод проектов в обучении математики иметь в виду запланированную деятельность, связанную с предметом, например, создание тематического журнала по разделам математики или выпуск газеты, посвященный определенным темам, или создание видео в рамках определенной программной темы курса.

По мнению Сазановой А.В., проектная деятельность способна развивать исследовательские и творческие способности студентов, умение работать в команде, ставить цели и формулировать задачи для их достижения [7, с. 3].

Использования метода проектов в образовательном процессе позволяет применять технологии профессионального обучения в вузе. При освоении специальности происходит реализация междисциплинарных связей, которые формируют знания в различных сферах деятельности. Функциональный характер проектной деятельности складывается при установлении междисциплинарных связей, которые направляют работу студентов к поиску новых знаний и получению навыков.

В ходе проведения практической части нашего исследования нами была разработана и апробирована модель проектной деятельности для учителей математики. Применение метода проекта возможно на различных этапах образовательного процесса. Например, выполнение проекта возможно с начала изучения дисциплины. Преподаватель предлагает ряд тем, по которым студенты работают на протяжении семестра, на заключительных занятиях происходит защита проекта и рефлексия. Выполнение проекта, работа над одной темой может быть в индивидуальном или групповом формате (на усмотрение преподавателя). В основе нашей модели применения проектного метода обучения в образовательном процессе на педагогических направлениях лежат следующие цели и задачи.

Проектная деятельность в курсе изучения математики позволяет достигнуть ряд сопутствующих целей:

1. Обучающая цель – знакомство с особенностями создания и разработки проекта.

2. Развивающая цель – развитие умений анализировать информацию и систематизировать знания, которые будут включать технические навыки работы.

3. Воспитательная цель – развитие навыков работы в команде.

Задачи, решаемые в ходе работы над видеопроектом:

1. Формировать творческую компетенцию студентов, а также навыки исследовательской работы, коммуникативные навыки и умения работы в группах, языковую и речевую компетенцию;

2. Повышать учебную мотивацию на занятиях по математике;

3. Осуществлять контроль самостоятельной работы студентов.

Подготовка и реализация математического проекта включает в себя ряд этапов, направленных на создание проекта:

1. Подготовительный этап. На этом этапе задача преподавателя заключается в объяснении студентам требований, предъявляемых к проекту, демонстрируются в качестве образца и обсуждаются готовые проекты, которые уже были созданы ранее и получили высокую оценку либо принимали участие в конкурсах студенческих проектов. Также на подготовительном этапе студенты совместно с преподавателями выбирают темы проектов, определяют их цели и разрабатывают задачи. В группах происходит распределение ролей и определение ответственных за проект при условии создания проекта в микрогруппе.

2. Исследовательский этап. На этом этапе осуществляется самостоятельная работа студентов, заключающаяся в подборе и поиске информации из различных источников, например, в Интернете, в библиотеках или на профильных кафедрах; происходит разработка плана проекта.

3. Аналитический этап. Данный этап необходим для структурирования подобранной информации. Студенты самостоятельно проводят анализ собственного материала, отбирают тот, который будет соответствовать поставленным целям и задачам работы. Во время аудиторных занятий преподаватель может осуществлять помощь в редактировании материала и его структурирование; готовится и редактируется текст.

4. Технический этап. Подготовка и оформление проекта. Задача преподавателя – проконтролировать соблюдение сроков выполнения работы.

5. Демонстрационный этап. На этом этапе обучающиеся демонстрируют готовые проекты преподавателю и студентам. Стоит отметить, что показ проектов может быть осуществлен на последнем занятии по теме или курсу, а также на общих конференциях или специальных конкурсах. На этом этапе может быть проведен комплексный анализ проделанной работы, отмечаются положительные и отрицательные моменты в работе.

6. Последний этап – рефлексивный. На данном этапе определяется соответствие проекта критериям, происходит оценка проекта преподавателем и обучающимися. Может быть обговорен план дальнейших планов и идей по разработке новых проектов, например, создание нового или усовершенствование созданного [8, с. 33].

Работа над созданием проекта, как правило, предполагает самостоятельную работу студента, занимающую значительно большее количество времени по сравнению с аудиторной. Индивидуальный и групповой формат работы предполагает самостоятельное выполнение учебных задач, направленных на создание проекта. Данная работа может выполняться как в аудиторное время, так и внеаудиторное. Взаимодействие с преподавателем происходит на занятиях, посвященных теме проекта.

Таким образом, при анализе психолого-педагогической и научно-методической литературы мы определили, что проблема внедрения метода проектов в образовательный процесс при помощи выстраивания индивидуального образовательного маршрута для студентов-педагогов в настоящее время является эффективным способом развития проектно-исследовательских умений обучающихся. В ходе экспериментальной работы мы пришли к выводу, что у большинства обучающихся средних классов, участвующих в исследовании, сформированы проектно-исследовательские умения в результате использования индивидуальных образовательных маршрутов, основой которых является проектная задача.

Библиографический список

1. Метод проектов. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования:* учебное пособие Москва: Академия, 2000: 120–192.
2. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе. *Педагогика и психология*. 2017; № 3 (20). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-v-vuze
3. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура. *Лицейское и гимназическое образование*. 2002; № 9: 9–17.
4. Мишов С.А. Проектный метод: проблемы и перспективы. *Учитель.* 2002; № 1: 39–43.
5. Демин И.С. Применение информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности. *Развитие исследовательской деятельности учащихся*: методический сборник. Москва: Народное образование, 2001: 144–150.
6. Симоненко В.Д. *Современные педагогические технологии*: учебное пособие. Брянск. 2001.

7. Сазанова А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность». *Психология, социология и педагогика.* 2012; № 6. Available at: https://psychology.snauka.ru/2012/06/673
8. Александрова Е.С. *Педагогическое проектирование как средство целостного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.

References

1. Metod proektov. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya:* uchebnoe posobie Moskva: Akademiya, 2000: 120-192.
2. Vaganova O.I., Gladkova M.N., Trutanova A.V. Formirovanie proektnoj kompetencii buduschih bakalavrov v vuze. *Pedagogika i psihologiya*. 2017; № 3 (20). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-v-vuze
3. Polat E.S. Metod proektov: tipologiya i struktura. *Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie*. 2002; № 9: 9-17.
4. Mishov S.A. Proektnyj metod: problemy i perspektivy. *Uchitel'*. 2002; № 1: 39-43.
5. Demin I.S. Primenenie informacionnyh tehnologij v uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya*: metodicheskij sbornik. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2001: 144-150.
6. Simonenko V.D. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Bryansk. 2001.
7. Sazanova A.V. Genezis i suschnost' ponyatiya «proektnaya deyatel'nost'». *Psihologiya, sociologiya i pedagogika.* 2012; № 6. Available at: https://psychology.snauka.ru/2012/06/673
8. Aleksandrova E.S. *Pedagogicheskoe proektirovanie kak sredstvo celostnogo soglasovaniya vo vzaimodejstvii sub`ektov obrazovatel'nogo processa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.10.22

УДК 376.352(571.56): 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-82-85

***Borisova N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: borisovanm1963@mail.ru*
***Burnasheva V.N.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: vbeurronnaiskhaeva@gmail.com*

THE SPECIFICS OF THE PUBLICATION AND PROJECT OF THE MAGAZINE "KUNNUK" FOR CHILDREN WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENTS. The modern world is full of people with vision problems, and many of them suffer from this disease all their lives. In addition, the number of children with congenital vision problems is growing every year. Therefore, we must pay attention to the existence of a special children's edition with a relief-dot font, which is extremely relevant in our time. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of pedagogy and journalism. In the article, we aim to identify the characteristic features of a periodical for the visually impaired and blind, as well as to develop a special printed magazine-type publication in Braille for children with profound visual impairments. The practical value of the project lies in the possibility of using the development of the journal in the Republican special (correctional) boarding school to create a favorable information environment and increase the reading activity of visually impaired and blind children. An important result of the research is that the magazine of a special printed publication will allow them to realize themselves in creativity and help in professional self-determination.

Key words: **children with profound visual impairments, visually impaired and blind, relief-dot Braille, infotainment magazine, rubric.**

***Н.М. Борисова**, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: borisovanm1963@mail.ru*
***В.Н. Бурнашева**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vbeurronnaiskhaeva@gmail.com*

СПЕЦИФИКА ИЗДАНИЯ И ПРОЕКТА ЖУРНАЛА «КҮННҮК» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики и журналистики. В статье мы ставим перед собой цель выявить характерные особенности периодического издания для слабовидящих и незрячих, а также разработать специальное печатное издание журнального типа шрифтом Брайля для детей с глубокими нарушениями зрения. Актуальность темы заключается в отсутствии специального детского журнала с рельефно-точечным шрифтом при увеличении числа детей с проблемами зрения. Практическая ценность проекта заключается в возможности использования разработки журнала в Республиканской специальной (коррекционной) школе-интернате для создания благоприятной информационной среды и повышения читательской активности слабовидящих и незрячих детей. Важным результатом исследования является то, что журнал позволит им реализовать себя в творчестве и поможет в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: **дети с глубокими нарушениями зрения, слабовидящие и незрячие, рельефно-точечный шрифт Брайля, информационно-развлекательный журнал, рубрика.**

Безусловно, уровень информационной поддержки людей с проблемами зрения (далее – ЛПЗ) играет важную роль в формировании их благополучия, а также является критерием оценки культурного развития общества. «По данным Международного агентства по профилактике слепоты, на современном этапе развития общества примерно 284 миллиона жителей Земли имеют те или иные нарушения зрения, порядка 39 миллионов из них полностью его лишены» [1, с. 73]. «Нарушения зрения разнообразны, генетические дефекты, травмы и воздействие токсичных веществ могут лишить человека зрения. Наиболее распространенной причиной слепоты является возрастная макулярная дегенерация (AMD – age-related macular degeneration)» [2, с. 27].

Прежде всего, «заболевание глаз есть более чем у 19 миллионов детей. В России количество незрячих и слабовидящих детей превышает 210 тысяч человек» [1, с. 73]. Многие их них страдают от врожденных заболеваний глаз. В частности, за последние 10 лет число детей-инвалидов по Республике Саха (Якутия) (далее – РС (Я)) увеличивается из-за заболеваний глаза и его придаточного аппарата. Статистические данные Якутского республиканского медицинского информационно-аналитического центра (ЯРМИАЦ) по заболеваемости и инвалидности детей выглядят следующим образом (см. табл. 1):

Отрадно, что наука не стоит на месте, с помощью специального чипа человек сможет различать крупные предметы. Однако чип со временем зарастает тканью, покрывается слизью и служит максимум 2–3 года, а повторно делать операции невозможно. Следовательно, вероятность того, что человек излечится от слепоты, к сожалению, до сих пор воспринимается как фантастика. Поэтому создание специального издания с рельефно-точечным шрифтом Брайля (далее –

Таблица 1

Распределение детей-инвалидов по заболеваниям, обусловившим возникновения инвалидности по РС (Я)

Наименование Классов и отдельных болезней	*Абсолютные числа на 10000 детского населения*									
	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г
Болезни глаза и его придаточного аппарата	268 (10,7)	282 (11,3)	262 (10,4)	274 (10,9)	279 (11)	294 (11,7)	281 (11,1)	312 (12,5)	310 (12,4)	319 (13,8)

РТШБ) становится особенно актуальным, в том числе разработка журнала для детей школьного возраста с глубокими нарушениями зрения, к тому же в РС (Я) нет такого специфического детского журнала.

В данной статье мы ставим целью выявить характерные особенности периодического издания для ЛПЗ, а также разработать специальное печатное издание журнального типа по системе Брайля детям с глубокими нарушениями зрения (далее – ГНЗ). Для этого требуется решить следующие основные задачи: рассмотреть историю периодического издания для слабовидящих и незрячих (далее – СН), обозначить его специфичность, изучить интересы детей с ГНЗ школьного возраста и разработать контент-стратегию периодического издания для учащихся, определить содержательную модель журнала: тематику, рубрики и жанровую палитру.

Практическая ценность проекта заключается в возможности использования разработки данного журнала в Республиканской специальной (коррекционной) школе-интернате (далее – РС(К)ШИ) для создания благоприятной информационной среды и повышения читательской активности детей СН. Новизна исследования заключается в том, что впервые делается попытка разработать информационно-развлекательный журнал для учащихся РС(К)ШИ с учетом их физиологических и психологических особенностей восприятия. Отметим, что РТШБ по сей день остается единственным инструментом, дающим грамотность и независимость детям с ГНЗ.

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы С.И. Балан, Л.П. Уфимцевой, Г.А. Проглядовой, П.Р. Егорова, Г.С. Елфимовой, А.В. Потемкиной, В.З. Маик, М.С. Шмакова, О.Е. Кузиной, А.Б. Лаптевой, К.А. Ткаченко и других. Из них наиболее интересны сведения о Луи Брайле – изобретателе рельефного шрифта в статье С.И. Балана [3], о проблеме методики и разработки уникальных изданий для СН в исследованиях Л.П. Уфимцевой, Г.А. Проглядовой [4] и А.М. Потемкиной [5]. Также стоит отметить статьи якутского исследователя П.Р. Егорова «Создание якутского алфавита по системе Брайля для людей с проблемами зрения» [6] и «Использование информационных технологий в издании учебно-методической и научно-популярной литературы по системе Л. Брайля» [7].

История и уникальность периодических изданий для СН

В России первый журнал «Друг слепых» для незрячих был издан в 1887 года и просуществовал всего 1 год. Затем через 10 лет, с 1889 года начал издаваться журнал «Досуг слепых» под попечительством императрицы Марии Александровны в Санкт-Петербурге. Тридцатистраничный журнал выходил раз в месяц тиражом 250 экземпляров. Помимо указов и постановлений, на страницах журнала публиковались статьи религиозно-нравственного содержания, а также произведения русской и зарубежной классики.

С 1930 по 1939 год издавался журнал «Жизнь слепых». В июне 1938 года вышел в свет первый номер журнала «Советский школьник». На страницах журнала отводилось много материалов о жизни воспитанников школ-интернатов для слепых. В 1994 г. журнал «Советский школьник» стал известен как «Школьный вестник». Можно отметить, что в рубриках журнала, таких как «Силуэты», «Духовное слово», «Музыкальный клуб», «Спортсмену и болельщику», «На поэтической волне» и других, представлена наиболее интересная информация на самые разнообразные темы.

В общем, при Советской власти издавались периодические сборники для незрячих: «Наша жизнь», «Советский школьник», «Слепой массажист», «В помощь культурно-просветительному работнику», «Физкультура и спорт», «Шахматы и шашки», «Призыв», «Литературные чтения», «В помощь художественной самодеятельности», «В мире музыки». А в союзных республиках выходили журналы «Заклік» ‘Зов’ в Киеве, «Росме» ‘Возрождение’ в Риге, «Бир сафда» ‘В одном строю’ в Ташкенте, «Мусутобус» ‘Наше слово’ в Вильнюсе, «Енбек таны» ‘Заря труда’ в Алма-Ате и «Синатле» ‘Свет’ в Тбилиси.

Следует отметить, что в советское время также издавались журналы рельефным и плоским шрифтом для слепых за рубежом. Например, в Болгарии существовал журнал «Живот на слепите» ‘Жизнь слепых’. В ГДР выпускались журналы «Die Gegenwart» ‘Присутствие’ и «Freundschaft» ‘Дружба’. В Польше – журнал «Pochodnia» ‘Факел’, в Румынии – «Viaţa Nouă» ‘Новая жизнь’, в Чехословакии – «Zora» ‘Заря’, в Югославии – «Naš vesnik» ‘Наш вестник’, в Великобритании – «The New Beacon» ‘Новый маяк’. В США выходили журналы с звукозаписью «Progress» ‘Прогресс’, «Our Times» ‘Наше время’, «Social Work» ‘Социальная работа’. Во Франции издавался журнал «Readaptation» Реабилитация’, а в Финляндии – «Sokeain Airut» ‘Вестник Слепых’.

В настоящее время у нас в России издаются специальные информационные газеты для СН, такие как «Вести РБНСГ», «Fetil» и «Школьный понедельник», а также журнал «Наша жизнь». В этих уникальных изданиях освещаются образование и культура, семья, бытовые трудности и многие другие аспекты жизнедеятельности людей с нарушениями зрения, а также в неповторимом стиле повествуется о традициях, ценностях и идеалах Всероссийского общества слепых, деятельности его руководства и жизни рядовых членов.

Следует заметить, что в РС (Я) в мае 2006 года был выпущен специальный общественно-информационный журнал «Көмүлүөк» ‘Камелек’, который распространяется по подписке на русском и языке саха и напечатан в двух вариантах: рельефно-точечным и увеличенным шрифтом. Печально, что в настоящее время наблюдается тенденция к сокращению тиража данного единственного печатного информационного журнала РС (Я), в итоге сегодня журнал выходит тиражом всего 16 экземпляров.

Если обратить внимание на уникальный РТШБ, то он и по сей день остается ключевым инструментом, который позволяет СН увидеть мир прикосновением рук. Шрифт, состоящий из рельефных точек, был изобретен Луи Брайлем, человеком, который потерял зрение и стал учителем незрячих людей (см. рис. 1). Рельефные точки расположены в ячейках в двух столбцах по три точки в каждом, представляющие собой букву, цифру или знак препинания.

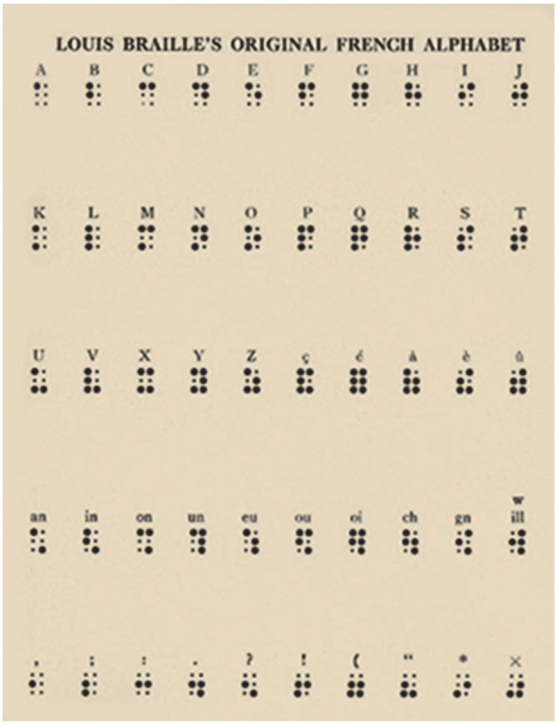


Рис. 1. Французский шрифт Брайля



Рис. 2. Якутский шрифт Брайля

В настоящее время в Российской Федерации имеются девять национальных РТШБ: русский, абазинский, башкирский, бурятский, татарский, тувинский, удмуртский, чувашский и якутский [13]. Составителем якутского РТШБ является Иван Николаевич Егоров-Горный (см. рис. 2). Он известный незрячий поэт и публицист, тифлопедагог, ветеран педагогического труда, член Союза писателей Якутии. Следует заметить, что в РС (Я) учебно-методическое издание, научно-популярная и художественная литература по РТШБ для СН оказалась доступной в конце XX века.

Таким образом, РТШБ, адаптированный ко многим языкам мира, в настоящее время признан одним из важнейших достижений человечества для незрячих с ограниченными возможностями.

Содержательная модель журнала: тематика, рубрики и жанровая палитра

Проект журнала разработан для учащихся РС(К)ШИ в двух вариантах шрифта – РТШБ и укрупненный шрифт. Изготовление рельефных изданий имеет ряд своих особенностей и требований к группе, типу и размеру (кегелю) шрифта,

к разметке страницы, к выделению заголовков и названий, к цвету и контрастности, а также к бумаге. У нас объем проекта журнала составляет 26 страниц, формат А 4. Основной текст журнала – Arial 20. Издание не имеет вычурного дизайна и столбцов, напрягающих работу зрения.

Идея названия журнала «Күннүк» ‘Ежедневник’ была выдвинута библиотекарем Республиканской читальни СН Оксаной Анатольевной Васильевой. На обложке в самом названии удачно выделяется слово «КҮН», что в переводе означает ‘солнце’. Также на обложку выпуска мы поместили героиню интервью Сайыыну Юнчанову (см. рис. 3). Она является победителем национального чемпионата «Абилимпикс» по компетенции «Мультимедийная журналистика».



Рис. 3. Обложка журнала

Перед тем как начинать проект, мы провели читательский опрос среди учащихся РС(К)ШИ. Например, на вопрос «*Что ты любишь читать больше всего?*» большинство ребят ответили, что предпочитают мистические истории, рассказы. Мистика, несомненно, является одним из самых интересных и интригующих современных жанров. Мы думаем, что это особенно типично для якутского народа, поклоняющегося духам своих предков. Ввиду этого мы решили опубликовать материалы о тайнах мира народа саха на исконном языке.

Из ответа на вопрос «*Чем ты любишь заниматься в свободное время*?» мы выяснили, что ребята любят общаться, гулять с друзьями и слушать музыку. Вследствие этого мы посчитали, что в журнале должна иметь место быть рубрика, посвященная самому прекрасному чувству в мире – любви. Кроме того, основываясь на рекомендациях опытного тифлопедагога, в проекте журнала следует уделить внимание профориентационной работе и рубрике для родителей. Таким образом, журнал состоит из следующих рубрик: *Слово редакции, Наперекор судьбе, Интервью, Новости, Уголок психолога, О любви, Иччилээх кэпсээннэр ‘Таинственные рассказы’ и Родителям*.

Колонка «*Слово редакции»* начинается с обращения к читателям, добрых пожеланий, а также объявления о конкурсе стихов.

Дорогой друг!

В твоих руках первый выпуск информационно-развлекательного журнала «Күннүк». Надеемся, что наш журнал понравится тебе и будет верным спутником твоей школьной жизни. Пусть это лето принесет нам всем только интересные и светлые новости.

Желаю тебе хороших, веселых каникул! Как вы знаете, в этом году мы отмечаем.

100-летие со дня образования нашей республики. В честь этого мы рады объявить конкурс стихов на тему «Моя родина».

Ждем ваши работы до 1 июня 2022 г.

Почта: kynnyk@gmail.com

Рубрика «*Наперекор судьбе»* посвящена новостям из мира людей с нарушениями зрения. Первым героем этой колонки стал Джон Брамлитт – один из самых известных американских художников современности, который рисует, но не видит своих картин.

Вторая рубрика «*Интервью»* жанрово неограниченная. Например, в этом номере мы опубликовали интервью с Сайыыной Юнчановой, а в следующем приветствуются и приемлемы журналистские материалы, такие жанры, как репортаж, фельетон, эссе, заметки и т. д.

В рубрике «*Новости»* освещаются важные события из жизни республики и школы. Например, в рубрике шаблонного выпуска размещена новость о проведении первого спектакля с тифлокомментированием «Камень счастья» совместно с Республиканской библиотекой для слепых в «Театре юного зрителя Якутии».

В колонке «*Уголок психолога»* рассказывается о важности психологического здоровья. Цель данной рубрики – помочь школьникам реализовать свой потенциал, противостоять обычным жизненным стрессам и оставаться продуктивными.

Рубрика «*О любви»* посвящена прекрасной истории подростковой любви. Ведь именно в подростковом возрасте вопросы любви и взаимоотношений являются чуть ли не самыми важными для ребенка.

В колонке «*Иччилээх кэпсээннэр» был* помещен рассказ «Үөрү көрбүппүт» ‘Мы увидели душу умершего’. Данная история была взята из социальной сети «ВКонтакте».

В рубрике «*Родителям»* размещена статья на тему «Как ребенку с инвалидностью определиться с профессией?» и информация о возобновлении работы «горячей линии» Республиканского центра психолого-медико-социального сопровождения по предоставлению услуги социально-психологического консультирования.

Человек получает более чем на 90% информации об окружающем мире благодаря зрению. Однако мир полон людей с проблемами зрения. Поэтому можно констатировать важность издания специальных журналов и газет с рельефно-точечным шрифтом Брайля для слабовидящих и незрячих. Между тем теоретический анализ литературы показывает, что проблема методической разработки издания для СН остается недостаточно разработанной. Тем не менее в результате изучения различных источников мы пришли к следующим выводам:

1. Перед выпуском информационно-развлекательного журнала важно сформировать у детей представление о профессии журналиста и массмедиа в целом.
2. Выпуск проекта журнала предоставит возможность воспитаникам РС(К)ШИ познакомиться с различными детскими историями, произведениями, а также поможет сориентироваться в тематике и структуре журнала. На наш взгляд, именно разнообразие тем позволит каждому выбрать чтение в соответствии со своими интересами и поможет им развиваться и учиться с увлечением в непринужденной обстановке.
3. РТШБ по сей день остается главным инструментом, который дает грамотность и независимость детям с ГНЗ. Мы полагаем, что такие специализированные тактильные бумажные издания для СН будут актуальны до тех пор, пока сложные, дорогостоящие операции от слепоты не станут доступны всем слоям населения.
4. В будущем воспитанников РС(К)ШИ можно будет разделить на две группы по возрастным категориям, и тогда появится возможность выпускать два варианта журнала. Например, для учащихся начальных классов можно издать журнал под названием «Күнчээн» ‘Солнышко’, а для старшеклассников можно оставить проектное название журнала – «Күннүк».

На наш взгляд, информационно-развлекательный журнал «Күннүк», в отличие от общественно-информационного журнала «Көмүлүөк”, будет одним из интересных и эффективных форм творческого взаимодействия с учащимися в школе. В целом издание специального журнала для СН учащихся РС(К)ШИ позволит им реализовать себя в творческой деятельности, поспособствует формированию профессиональных качеств, и поможет самоопределению в профессии.

Библиографический список

1. Международный день слепых. *Дошкольное воспитание*. 2021; № 10: 73–75.
2. Кузина О.Е., Лаптева А.Б., Ткаченко К.А. Актуальные вопросы и перспективы развития имплантации протеза искусственной сетчатки. *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*. 2018; Т. 2, № 3 (22): 27–31.
3. Балан С.И. Ослепляющее великолепие вечной надежды. *Специальное образование*. 2009; № 2 (14): 70–77.
4. Уфимцева Л.П., Проглядова Г.А. Изучение сформированности основных предпосылок к овладению письмом по системе Брайля у незрячих младших школьников. *Специальное образование*. 2010; № 3 (19): 50–59.
5. Потемкина А.В. *Рельефные книги для слепых: история и современность*. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reliefnye-knigi-dlya-slepyh-istoriya-i-sovremennost
6. Егоров П.Р. Создание якутского алфавита по системе Брайля для людей с проблемами зрения. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; № 7: 255–260.
7. Егоров П.Р. Использование информационных технологий в издании учебно-методической и научно-популярной литературы по системе Л. Брайля. *Вестник Якутского государственного университета*. 2009; Т. 6, № 2: 79–83.

References

1. Mezhdunarodnyj den' slepyh. *Doshkol'noe vospitanie*. 2021; № 10: 73-75.
2. Kuzina O.E., Lapteva A.B., Tkachenko K.A. Aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya implantacii proteza iskusstvennoj setchatki. *Vestnik Soveta molodyh uchenyh i specialistov Chelyabinskoj oblasti*. 2018; T. 2, № 3 (22): 27-31.
3. Balan S.I. Osleplyayuschee velikolepie vechnoj nadezhdy. *Special'noe obrazovanie*. 2009; № 2 (14): 70-77.
4. Ufimceva L.P., Proglyadova G.A. Izuchenie sformirovannosti osnovnyh predposylok k ovladeniyu pis'mom po sisteme Brajlya u nezryachih mladshih shkol'nikov. *Special'noe obrazovanie*. 2010; № 3 (19): 50-59.
5. Potemkina A.V. *Rel'efnye knigi dlya slepyh: istoriya i sovremennost'*. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reliefnye-knigi-dlya-slepyh-istoriya-i-sovremennost
6. Egorov P.R. Sozdanie yakutskogo alfavita po sisteme Brajlya dlya lyudej s problemami zreniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; № 7: 255-260.
7. Egorov P.R. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v izdanii uchebno-metodicheskoj i nauchno-populyarnoj literatury po sisteme L. Brajlya. *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; T. 6, № 2: 79-83.

Статья отправлена в редакцию 07.11.22

УДК 7.07 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-85-87

Bulgakova E.V., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: elena-dima777@yandex.ru*
Semykina R.S., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: bazuurita@mail.ru*

SPEECH SPECIFICITY IN THE PROCESS OF WORK ON THE STAGE IMAGE. The article is aimed at an actual, requiring close attention from theatrical figures and stage speech teachers' problem – the problem of educating a bright actor's personality. The authors of the article are concerned about the fact that while playing various roles in theatrical productions, young artists do not pay due attention to the comprehensive study of the stage image. Performances and acting works are not highly appreciated by the audience and are characterized by facelessness and monotony of expressive means. The article emphasizes the importance of working on speech specificity as one of the main components of the stage image. The authors substantiate the need for development the means of speech expressiveness and imitative abilities in future artists in the process of studying at a university and give practical recommendations for conducting voice-speech training.

Key words: **speech specificity, voice, theater, actor, timbre, training, role and image.**

Е.В. Булгакова, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: elena-dima777@yandex.ru*
Р.С. Семыкина, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: bazuurita@mail.ru*

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СЦЕНИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ

Статья посвящена актуальной, требующей пристального внимания со стороны театральных деятелей и педагогов по сценической речи, проблеме воспитания яркой актерской индивидуальности. Авторы статьи озабочены тем обстоятельством, что, играя различные роли в театральных постановках, молодые артисты не уделяют должного внимания всесторонней проработке сценического образа. Спектакли и актерские работы не получают высокой оценки у зрительской аудитории и характеризуются безликостью, однообразием выразительных средств. В статье подчеркивается важность работы над речевой характерностью как одной из основных составляющих сценического образа. Авторы обосновывают необходимость развития у будущих артистов средств речевой выразительности и имитационных способностей в процессе обучения в вузе и дают практические рекомендации по проведению голосо-речевого тренинга.

Ключевые слова: **речевая характерность, голос, театр, актер, тембр, тренинг, роль, образ.**

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время существенной проблемой театрального искусства является отсутствие в спектаклях ярких сценических образов. Актеры, играя различные роли, не уделяют должного внимания всесторонней проработке персонажа, поиску его индивидуальной речевой характерности, выстраиванию голосовой партитуры. В современном театре популярен ход к образу «от себя». Небрежная речь, бесцветный тембр голоса, интонационная бедность выдается актерами за своеобразную манеру звучания. Артисты «подминают» роль под свою творческую индивидуальность. Великий режиссер Г.А. Товстоногов был категорически против такого подхода и говорил: «Если актер становится на «я» в предлагаемых обстоятельствах и дальше не идет, подгоняя все под свое «я» – это беда театра» [1, с. 13]. К.С. Станиславский ввёл понятие «я в предлагаемых обстоятельствах» лишь как первую ступень при создании образа-маски. Позже он писал: «...без внешней формы как самая внутренняя характерность, так и склад души образа не дойдут до зрителя. Внешняя характерность объясняет, иллюстрирует и, таким образом, проводит в зрительный зал невидимый внутренний, душевный рисунок роли» [2, с. 86].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обосновать необходимость воспитания речевой характерности у будущих актеров в образовательном процессе вуза культуры. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить факторы, влияющие на речевую характерность персонажа.
2. Рассмотреть виды речевой характерности.
3. Описать специфику воспитания речевой характерности у студентов.

Теоретическая и практическая значимость данной статьи: охарактеризована специфика процесса воспитания речевой характерности и имитационных способностей у студентов Алтайского государственного института культуры, а также даны рекомендации по проведению тренингов, которые могут быть использованы на занятиях по сценической речи.

Одной из важных составляющих сценического образа является речевая характерность. Речевая характерность – это манера речи персонажа, в которой проявляются особенности его характера и внутреннего мира.

Актер и режиссер Михаил Чехов считал, что не существует нехарактерных ролей, так же как и не бывает совершенно одинаковых людей. Он призывал актеров к тому, чтобы они искали наиболее точное соотношение между внутренней жизнью персонажа и выражением этой жизни в звучащем слове. В своих дневниках, которые Михаил Чехов вёл при работе над ролью Дон Кихота, он писал: «Восторженность (в лице, в голосе, во всем). Не говорит, а изрекает. Может быть, голос иногда чуть-чуть в нос. Кихот особенно вкусно дышит, и его буквы – в, с, ш, г, х, м, н» [3, с. 29]. Ни одна деталь не ускользала от внимательных глаз Михаила Чехова.

Актер, режиссер и педагог Николай Хмелев тоже основательно подходил к вопросу поиска речевой характерности образа. Готовясь к роли, он много раз перечитывал произведение, вслушивался в ритм текста, размышлял над тем, почему автор выбрал именно эту лексику, почему именно так, а не иначе построил фразу.

Кандидат педагогических наук Н.Х. Князькина в статье «Речевая характерность в создании художественного образа» упоминает о том, как великий режиссер Е.Б. Вахтангов работал над спектаклем «Принцесса Турандот» [4]. Актеры, создавая образы, осуществляли поиск точных и выразительных речевых средств: иностранный акцент, говор, особенности дикции, тембровая окраска голоса. Е.Б. Вахтангов, делая замечание актерам по речевой манере, просил исполнителей «разобрать диалекты и совершенствовать их, но пользоваться ими в строгой мере художественного вкуса и с предельным изяществом» [5, с. 136].

Пример виртуозного использования лексических приёмов (диалекта, говора, просторечия, жаргона) можно увидеть в спектакле «Братья и сестры», поставленным известным театральным режиссёром Л.Н. Додиным. Для того чтобы актеры изучили быт и условия жизни героев произведения, вживую услышали говор местных жителей, режиссер со всей труппой жил некоторое время в селе Верколе Архангельской области, где родился и вырос писатель Ф.А. Абрамов. Артисты наблюдали за тем, как работают местные жители (жнут, доят коров), слушали, как они разговаривают, поют, а потом правдиво, с удивительной точностью передали все это в легендарном спектакле.

Особенно важна голосо-речевая характерность для актеров кукольного театра. Это связано с тем обстоятельством, что им чаще других приходится сталкиваться с требованиями перестройки голоса. Смена тембрового «грима» требует от голоса не только таких профессиональных качеств, как выносливость, полетность, динамический и звуковысотный диапазоны, благозвучие тембровой основы, тембровой подвижности, но и развитого акустического воображения, памяти,

тренированности речевого слуха, знания физиологии и психологии. Последнее особенно важно, так как каждый образ – психологический феномен, который требуется расшифровать, прежде чем найти ему подходящую «оправу», то есть речевую характерность.

На индивидуальную речевую характерность персонажа влияет много факторов: социальный слой, к которому принадлежит герой, его возраст, профессия, менталитет, местность, в которой вырос. Только лишь после того как актер подробно изучит все обстоятельства жизни героя, он может опереться на «я» в предлагаемых обстоятельствах.

К различным видам речевой характерности относятся:

1. Дикционная характерность. Она характеризуется тем, что артист намеренно включает в речь своего персонажа дикционные недостатки и особенности произношения тех или иных звуков. Он сознательно изменяет верный артикуляционный уклад, имитируя какой-либо недостаток произношения.

2. Акцентная характерность. Этот вид характерности проявляется в использовании артистом мелодики фразы, речевых конструкций и словесных ударений, которые принадлежат определенному языку.

3. Темпо-ритмическая характерность. Она выражается преобладанием в речи персонажа различных форм речевой аритмии. Возможны варианты использования артистом слишком быстрой речи (скороговорки), замедленного проговаривания, пауз, спотыкания.

4. Диалектная характерность. Она характеризуется наличием в речи персонажа отклонений от литературного языка и нарушением орфоэпических норм. Артист использует в речи диалекты, наречия и различные говорные особенности, свойственные сценическому образу.

5. Возрастная характерность. Она выражается использованием в манере речи персонажа голосо-речевых особенностей, которые свойственны тому или иному возрастному периоду (речь ребенка, взрослого человека, старика).

6. Голосовая характерность. Этому виду характерности свойственно использование артистом разнообразной голосовой партитуры, профессиональное владение звуковысотным и динамическим диапазоном, тембральными красками, нюансами интонации и мелодики речи.

7. Экстралингвистические средства. Для данного вида характерно включение артистом в речь персонажа разного рода психофизических проявлений (плач, кашель, смех, вздохи, икота).

8. Лексико-стилистическая характерность. Она может выражаться в использовании артистом различного рода речевых ошибок, употреблении слов-паразитов, профессионализмов, жаргона, сленга.

9. Звукоподражание. Использование артистом имитационных способностей голосо-речевого аппарата для создания звуков природы, шума, пения птиц, голоса животного.

Для создания различных образов, характеров с тысячами граней, нюансов и оттенков актеру необходимо в совершенстве владеть голосо-речевым аппаратом. Создание речевой характерности, поиска «своего тембра» в роли – это сложный процесс, который требует длительной и упорной тренировки.

Тембр – звуковая окраска голоса, которая зависит от суммы звучаний основного тона и обертонов. Количество обертонов для каждого голоса индивидуально Они придают голосу особый оттенок (тембр), который позволяет отличать одного человека от другого. Недостаточное количество обертонов делает речь невыразительной, монотонной. Тембр голоса кардинально изменить нельзя, но можно его существенно улучшить. Обогатить тембр можно посредством тренировки навыков диафрагмального дыхания, а скорректировать недостатки голоса можно с помощью верной организации гортани, активного подключения резонаторов.

Педагоги кафедры сценической речи Алтайского государственного института культуры большое внимание уделяют в процессе занятий работе по коррекции недостатков голоса, формированию тембрального благозвучия, развитию звуковысотного и динамического диапазонов, овладению речевой характерностью и имитационными способностями у будущих артистов театра и кино.

Одним из главных компонентов, помогающих артисту создавать голосовую характерность, является тембральный слух. Педагоги кафедры сценической речи Алтайского государственного института культуры для воспитания тембрального слуха применяют на занятиях комплексное упражнение «Речевые портреты», которое активно включает в творческий процесс акустическое воображение. Будущие артисты должны найти в художественном произведении отрывки с описанием голоса, речевой манеры литературного героя, а затем трансформировать собственную речь в соответствии с предложенным литературным описанием и попытаться воспроизвести её. Главная задача состоит в том, чтобы уловить и передать голосовые оттенки, особенности интонации, дикции героя произведения. Внимание к голосо-речевым особенностям героя произведения помогает будущему актеру «оживить» создаваемый образ. Благодаря данному упражнению активно тренируется тембральный слух и приходит осознание студентами важности создания голосовой характерности персонажа. Это упражнение – преддверие сложной и длительной работы над образом роли.

Педагоги по сценической речи Алтайского государственного института культуры включают в тренинг голосовые упражнения, способствующие развитию имитационных способностей у студентов. Одним из таких упражнений является упражнение «Эхо». Суть его заключается в том, что один участник тренинга должен с точностью повторить мелодический рисунок речи другого. Отметим, что это упражнение можно варьировать, превращая его в дальнейшем в «Звуковое зеркало», «Магнитофон», «Дразнилку».

Другой тип упражнений, способствующих развитию имитационных способностей – звуковые этюды. В них более активно работает акустическое воображение. Суть данных упражнений состоит в создании звуковых мини-образов. Этюды могут создаваться, как и индивидуально, так и в группе. Е. Гротовский писал о том, что актеру необходимо расширять свои голосовые данные, воспроизводя необычные для него звуки [6]. Такими звуками могут быть журчание воды, пение птиц, шум моря, шелест листьев и другие. Педагоги Алтайского государственного института культуры активно используют на занятиях по сценической речи этюд «Цветы», где каждый «бутон» раскрывается с определенным звуком. Одиночные этюды постепенно усложняются и объединяются в групповые, такие как «Утро в деревне», «Город», «Птичий двор».

Следующим этапом данных упражнений является «оживление» птиц и животных. Представителей птичьего двора будущие артисты заставляют говорить, вступать в диалоги, сохраняя найденную ими голосовую окраску персонажей. Во время тренинга педагоги по сценической речи акцентируют внимание студентов на том, чтобы ни одно слово, ни один звук в этих этюдах не были бессмысленными, бесцельными.

Большой интерес вызывает у будущих артистов упражнение на «оживление» предмета. У актеров-кукольников оно называется «Попадание в маску» или «Реакция на куклу». «Оживлению» могут быть подвергнуты самые различные предметы (меховая шапка, деревянный стул, открытая форточка). У каждого из предметов должно быть характерное, свойственное только ему звучание. Шапка мягкая и пушистая, поэтому тембр голоса студента, который озвучивает ее, будет «шипящим», гласные удлиненными. А манера речи стула, наоборот, будет «стучащей», согласные звуки взрывными. В дальнейшем эти упражнения постепенно усложняются и на их основе создаются целые речевые спектакли.

Для воспитания имитационных способностей у будущих артистов педагоги по сценической речи Алтайского государственного института культуры используют также упражнение «Ярмарка». В качестве текстов применяются ярмарочные кричалки-зазывалки. Задача студентов заключается в том, чтобы своими кричалками привлечь внимание покупателей к товару. Место действия (большая площадь) предполагает, что «продавцы» должны звучать громко, полетно, ярко, выделяясь из толпы народа. На первом этапе выполнения этого упражнения студент отрабатывает индивидуальное звучание. А затем каждый участник выбирает себе партнера, которого в дальнейшем, после тщательного анализа будет «озвучивать». Участник тренинга, которого озвучивают, стоит лицом к зрительному залу и произносит свой ярмарочный текст без звука, только артикулируя его. А партнер, который располагается спиной к зрителям, должен озвучить напарника, точно попадая в его артикуляцию и эмоциональный настрой. Таким образом, если упражнение выполняется студентами правильно, у зрителей создается впечатление, что звучит именно тот участник, который стоит к ним лицом. Для достижения успеха в выполнении упражнения «Ярмарка» студенты должны внимательно изучить все тембральные, дикционные и орфоэпические особенности своих партнеров.

Упражнения для развития имитационных способностей у будущих артистов являются подступом к главной работе – созданию яркой речевой характерности образа. Весь индивидуальный комплекс речи, свойственный определенному герою, может быть создан актером только путем длительного анализа роли. Педагоги по сценической речи Алтайского государственного института культуры рекомендуют будущим артистам начинать анализ роли с обращения к автору художественного произведения. Автор часто сам даёт прямое или косвенное указание на создание голосо-речевой характерности персонажа. Большую помощь в поиске речевых выразительных средств может оказать упоминание автором возраста героя, его профессии, места рождения, степени образованности, особенностей характера. Артисту необходимо сначала внимательно изучить авторские рекомендации, а потом дополнить их собственным воображением. Приступать к практической работе над образом педагоги по сценической речи не рекомендуют, пока студент не разберется в характере героя, его отношениях с другими персонажами, его проявлениях в экстремальных ситуациях. Артисту необходимо дождаться момента точного и полного представления об образе.

Способствовать поиску речевой характерности персонажа будущим артистам могут также личные наблюдения. Манеру речи воплощаемого сценического образа часто подсказывает память, в которой всплывают интересные жизненные ситуации, человеческие лица и качества. Путем тщательного и строгого отбора незначительные, неинтересные признаки отсеиваются, а остаются для использования только самые яркие характерные «зерна». В процессе поиска артист как бы «примеряет на себя» найденные тембровые качества, ищет «верный тон». Поиск «тона» идёт через путь имитационных приспособлений голосо-речевого аппарата к желаемому звучанию. Этот этап работы способствует развитию речевого слуха, формированию привычки к речевому наблюдению,

Педагоги по сценической речи Алтайского государственного института культуры используют на занятиях со студентами диктофон. Будущие артисты записывают на него результаты определенных периодов работы над речевой характерностью для осуществления контроля и анализа собственных достижений.

Эффективным приемом по воспитанию речевой выразительности является также прослушивание аудиозаписей и просмотр чтецких номеров в исполнении великих мастеров сцены, а также озвучивание студентами отрывков из мультфильмов и художественных фильмов. Все эти упражнения совершенствуют речевую технику будущего артиста.

Для того чтобы заслужить признание зрителей, добиться успеха на театральном поприще, будущим артистам нужно пройти долгий и тернистый путь. Поиск себя, своего места в мире искусства – сложная, кропотливая работа, требующая больших эмоциональных и физических затрат. К. С. Станиславский говорил, обращаясь к молодым актерам: «Артист должен явиться на сцену во всеоружии. Когда вы станете профессионалами, ложное самолюбие не позволит вам наподобие школьников отдаться изучению азов. Так пользуйтесь же своей молодостью и ученической опорой. Если вы не покончите с этим теперь же, то не справитесь с ней и в будущем, и постоянно, во все моменты вашей творческой жизни на сцене, этот школьный изъян будет тормозить работу» [7, с. 62].

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что работа над речевой характерностью является необходимым и важным этапом в процессе создания актером живого, цельного, убедительного сценического образа. Верно найденная интонация, использование разнообразных языковых средств в речевой характеристике персонажа будет способствовать проявлению на сцене яркой актерской индивидуальности. Отметим, что выбор средств речевой выразительности не должен сводиться к механическому воспроизведению поверхностных и шаблонных представлений о персонаже. Будущему артисту необходимо знать факторы, которые влияют на речевую характерность героя, четко разделять и уметь пользоваться всем разнообразием средств выразительности для создания неповторимой рече-голосовой партитуры. Отметим также, что в процессе работы над ролью актеру необходимо соблюдать умеренность в применении необычных, ярких выразительных речевых средств и скрупулезно выбирать лишь те характеристики, которые полностью соответствуют создаваемому сценическому образу.

На наш взгляд, методические приемы, используемые педагогами по сценической речи Алтайского государственного института культуры по воспитанию имитационных способностей у будущих артистов, способствуют развитию у них тембрального слуха, языкового чутья, навыков работы над воплощением литературного материала, осознания студентами важности создания голосо-речевой характерности роли.

Библиографический список

1. Товстоногов Г.А. О *профессии режиссера*. Москва: Искусство, 1969.
2. Станиславский К.С. *Работа актера над собой*. Москва: Искусство, 1985.
3. Чехов М.А. *Об искусстве актера*. Москва: Искусство, 1995.
4. Князькина Н.Х. Речевая характерность в создании сценического образа. *Омский научный вестник*. 2015; Выпуск 2: 255–257.
5. Горчаков П.М. *Режиссерские уроки Вахтангова*. Москва: Искусство, 1957.
6. Гротовский Е. Тренинг актера. *Материалы лаборатории художественного творчества*. Ленинград: ЛГИТМИК, 1987: 31–68.
7. Станиславский К.С. Работа актера над ролью. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1957; Т. 4: 62–63.

References

1. Tovstonogov G.A. O *professii rezhissera*. Moskva: Iskusstvo, 1969.
2. Stanislavskij K.S. *Rabota aktera nad soboj*. Moskva: Iskusstvo, 1985.
3. Chehov M.A. *Ob iskusstve aktera*. Moskva: Iskusstvo, 1995.
4. Knyaz'kina N.H. Rechevaya harakternost' v sozdanii scenicheskogo obraza. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2015; Vypusk 2: 255-257.
5. Gorchakov P.M. *Rezhisserskie uroki Vahtangova*. Moskva: Iskusstvo, 1957.
6. Grotovskij E. Trening aktera. *Materialy laboratorii hudozhestvennogo tvorchestva*. Leningrad: LGITMIK, 1987: 31-68.
7. Stanislavskij K.S. Rabota aktera nad rol'yu. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1957; T. 4: 62-63.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 37.013; 37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-87-91

***Dobrya M.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Dorofeeva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nelson2264@mail.ru*
***Malchevskaya M.L.**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

THE RESEARCH OF CHILDREN'S SOCIAL WELL-BEING OF GERMAN DIASPORA FAMILIES IN CONDITIONS OF THE MODERN ETHNO-CULTURAL REGION. The article presents an analysis of the social well-being of children in the ethnic diaspora of Germans living in the south of the South Siberian region, in order to identify indicators of the social well-being of the child: attitude towards parents, agemates, the behavior of the child and the emotional well-being of the child. Social well-being is considered as a value construct that is associated with the child's vital needs, his values and family education. Empirical data allow concluding that the social well-being of children from families of the German diaspora is positive, stable, manifestations in the model of raising to follow traditions and customs, caring for loved ones, friendly relations in the family with strict control over the behavior and academic performance of the child. It is emphasised that obtaining a general picture of the social well-being of the child of modern parents living in the conditions of a modern ethno-cultural region is necessary to determine the relationship between the value orientations of the family and the success of preschool children.

Key words: **well-being, social well-being, family education, family values, folk traditions in family.**

The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00661

***М.Я. Добря**, канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Т.А. Дорофеева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nelson2264@mail.ru*
***М.Л. Мальчевская**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ НЕМЕЦКОЙ ДИАСПОРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

В статье излагается анализ исследования социального благополучия детей в этнической диаспоре немцев, проживающих на юге Южно-Сибирского региона, с целью выявления показателей социального благополучия ребенка: отношение к родителям, сверстникам, поведение ребенка и его эмоциональное благополучие. Социальное благополучие рассматривается как ценностный конструкт, который связан с жизненными потребностями ребенка, его ценностными установками и семейным воспитанием. Эмпирические данные позволяют сделать вывод о позитивном, устойчивом характере социального самочувствия детей из семей немецкой диаспоры, проявлении в модели воспитания детей следования народным традициям и устоям, заботы о близких, доброжелательного отношения в семье при строгом контроле за поведением и успеваемостью ребенка. Подчеркивается, что получение общей картины о социальном благополучии ребенка современных родителей, проживающих в условиях современного этнокультурного региона, необходимо для определения взаимосвязи ценностных ориентаций семьи с успешностью детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: **благополучие, социальное благополучие, семейное воспитание, семейные ценности, народные традиции в семье.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00661

Необходимость изучения социального благополучия детей обусловлена складывающейся социокультурной и экономической ситуацией в обществе, детерминируется растущими потребностями родителей в выборе правильных путей в воспитании детей.

Исследователи отмечают, что «социальное благополучие – это высшая социальная ценность, с которой связаны жизненно важные интересы человечества» [1, с. 36], выражающиеся через материальные и духовные потребности. При этом социальное благополучие как субъективная категория может быть охарактеризовано через призму потребностей конкретного человека или общности. Рассматривая категорию социального благополучия применительно к детям (child well-being), мы вслед за авторами программы «Семья и дети» исходим из положения о правах и потребностях ребенка, предложенного в Конвенции о правах ребенка, согласно которой данная категория трактуется как реализация «их прав и обеспечение наилучших условий для наиболее полного их развития. Степень, в которой это достигается, может быть измерена с точки зрения положительных результатов для детей, в то время как негативные последствия и лишения указывают на нарушения прав детей» [2, с. 5]. В то же время мы должны учитывать тот факт, что социальное благополучие ребенка напрямую зависит от успешности его родителей. В свете этого при изучении социального благополучия детей, принадлежащих к определенной этнической диаспоре и проживающих в Южно-Сибирском регионе, мы уделяем внимание выявлению взаимосвязи между социальным благополучием ребенка и семейными ценностями и установками. При этом учитываем, что современное этнокультурное пространство полиэтнично (в частности, в нашем регионе проживают киргизы, тувинцы, хакасы, татары, немцы, русские и др., в общей сложности около 110 разных этносов), что непременно откладывает отпечаток на представление детей о социальном благополучии.

Цель исследования заключается в оценке социального благополучия детей немецкой диаспоры дошкольного возраста, которые проживают на юге Южно-Сибирского региона.

Задачи исследования: 1) анализ понятия «социальное благополучие» и определение показателей этого понятия для детей дошкольного возраста; 2) обоснование взаимосвязи социального благополучия дошкольника с ценностями и установками, полученными в семье; 3) изучение представлений о социальном благополучии у детей-дошкольников из немецких семей и анализе полученных результатов.

Научная новизна состоит в выборе предмета исследования, которым стало социальное благополучие детей дошкольного возраста, являющихся представителями национально-культурной диаспоры немцев, и его обоснование через взаимосвязь с семейными ценностями и установками.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении влияния ценностей и установок, полученных в семье, на представления детей дошкольного возраста из этнических семей немцев о социальном благополучии.

Практическая значимость исследования представляется в том, что полученные в ходе исследования результаты и сделанные на их основе выводы могут быть использованы педагогами в процессе планирования и организации работы с родителями воспитанников на основе учета этнокультурной специфики.

Дефиниция понятия «социальное благополучие» связана с двумя смыслами. Если говорить о сущности этого понятия исходя из его широкого смысла, то мы можем трактовать его через такой синоним, как качество жизни личности или общности людей. В узком смысле социальное благополучие соотносится в науке с совокупностью условий, обеспечивающих человеку полноценную жизнь. При этом и в том, и в другом понимании социальное благополучие соединяет в себе целый ряд факторов (культурные, экономические, социальные, психологические, физические и духовные). Именно эти факторы говорят о том, что рассматриваемое нами понятие является междисциплинарным и представляет собой сложный социально-психологический феномен, изучаемый многими науками (экономикой, социологией, психологией), каждая из которых выделяет свой объект и область изучения.

История возникновения этого понятия связана с древнегреческими философами (Аристотель, Платон), которые не выделяли сам термин, но при этом говорили о благополучии исходя из разных аспектов в его понимании (материальных, духовных). Позднее данное явление стало предметом изучения в разных научных направлениях. Так, в работах Т. Гоббса, Т. Джефферсона, Ч. Фурье социальное благополучие трактуется как стратегическая цель политики государства. Труды Д. Белла, Дж. Гэлбрейта, Х. Ламперта, Л. Эрхарда связывают данное понятие с материальным достатком. Однако постепенно социальное благополучие становится предметом исследования в психологии, медицине и социологии и рассматривается в связи с позитивным эмоциональным состоянием человека и смыслом жизни (Ф. Герцберг, Дж. Дьюи, А. Маслоу, Ф. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм) либо с проявлениями физического, психического и социального здоровья (Н.М. Амосов, И.А. Аршавский, А.Г. Бусыгин, В.П. Казначеев, С.А. Мезенцев, А.Ф. Селиванов, В. Татаркевич).

В нашем исследовании социальное благополучие рассматривается с позиции психологического (Ф. Андрес, Дж. Дьюи, А. Кэмбелл, А. МакКеннел, Дж.Г. Мид, Ч. Пирс), гуманистического (разработанного в работах А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса и др.) и социологического подходов (П. Блау, М. Вебер, Дж. Мид, Дж. Хоманс), которые и легли в качестве *методологической основы* нашего исследования. Помимо вышеперечисленных подходов, методологической основой в своей работе нами выбран аксиологический поход, который трактует социальное благополучие как высшую личностную, социально-культурную ценность, обусловленную жизненно важными интересами каждого человека. Исходя из этих подходов, мы понимаем социальное благополучие как оптимальное состояние человека (социальных групп, общностей, общества), обеспечивающее эффективное его функционирование в социальной сфере и проявляющееся через его субъективную оценку.

В рамках нашего исследования мы говорим о социальном благополучии детей дошкольного возраста. Социальное благополучие ребенка является предметом исследования в социологии, психологии, в последнее время активно изучается социальной педагогикой.

Ориентируясь на экологическую модель человеческого развития (У. Бронфенбреннер), оценка социального благополучия может осуществляться в плоскости семьи (рассматриваемой как микросистема), социального окружения (мезосистема), социальных институтов (экзосистема), ценностных ориентаций и установок (макросистема) [3]. Данная теория раскрывает двойственную природу социального благополучия, которое выступает и как зависимая величина от внешних условий, и как величина, влияющая на социальное окружение, способная трансформироваться и трансформировать социальные условия и объекты социальной среды.

В сфере педагогического знания социальное благополучие ребенка охватывает два широких направления: изучение внешних факторов, условий, влияющих на социальное благополучие ребенка, и внутренних, которые связываются с психологическим состоянием детей, становлением их картины мира, мировосприятием и определения ребенком своего места в окружающем его пространстве среди близких и всего общества в целом.

В силу этого внешние условия, влияющие на социальное благополучие детей, можно представить как синергетическую систему, каждая из областей которой будет интегрироваться в общий конструкт. При этом представленная система социального благополучия всегда обладает признаками относительной устойчивости, возрастной изменчивости и аксиологичности.

Научные данные в области педагогики, психологии, социологии позволяют говорить о том, что «изучение социального благополучия ребенка в условиях трансформации систем семейного воспитания можно рассматривать в разрезе:

– социально-антропологическом (предполагает учет состава современной семьи, определения ценностных установок, традиций и обычаев семьи);

– социально-политическом (безопасность ребенка, воспитания толерантного отношения к представителям другой национальности, определении аксиологических, символических, деятельностных и институциональных маркеров этничности);

– социально-экономическом (финансовое благополучие);

– социально-демографическом.

Добавим сюда такие аспекты, как:

– социально-психологический (предполагающий изучение эмоционального благополучия ребенка, комфортной психологической среды, поведения ребенка);

– социально-педагогический (включающий изучение образовательных ожиданий и возможностей ребенка, включение ребенка в жизнь различных социальных групп, уровня педагогической культуры родителей, нравственных ценностей и сферы духовной культуры как подрастающего, так и старшего поколения).

Немаловажным является исследование индикаторов субъективной оценки самим ребенком уровня благополучия семьи, оценки успехов и достижений, как собственных, так и признание авторитета и общественных достижений родителей, отношений ребенка со сверстниками, родственниками, родителями» [4, с. 186].

Данное положение можно представить в виде модели изучения социального благополучия ребенка (см. рис. 1).

Рассматривая благополучие ребенка в аспекте семейной политики и защиты детства в современной России, учеными со ссылкой на индикаторы, выделенные Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ), названы показатели социального благополучия детства: «материальное благополучие, состояние здоровья и защищенность, образование, отношения в семье и со сверстниками, поведение и риски, субъективное восприятие благополучия самими детьми» [5, с. 82].

На основе определения, выделенного нами в рамках теоретического анализа научных источников, можно сделать вывод, что социальное благополучие детей неразрывно связано с жизненными потребностями ребенка, которые в дошкольном возрасте обеспечивает семья. Отталкиваясь от этого, можно говорить, что социальное благополучие ребенка зависит от социального благополучия его семьи, одним из критериев оценки которого являются система ценностных ориентаций, потребностей и интересов. Эта система, в свою очередь, определяет культуру семьи и обеспечивает отношения в семье.

В то же время «отсутствие или недостаток благополучия можно трактовать как неблагополучие, т. е. как комплекс условий, отражающихся в низких значениях … показателей: материальная необеспеченность, недоступность медицинских услуг, образования, деструктивные отношения в семье и со сверстниками, поведение, ведущее к ухудшению условий жизни и здоровья самих несовершеннолетних и их окружения, риски различного рода, исходящие извне и из ближайшего окружения ребенка, а также низкая степень удовлетворенности жизнью у детей»

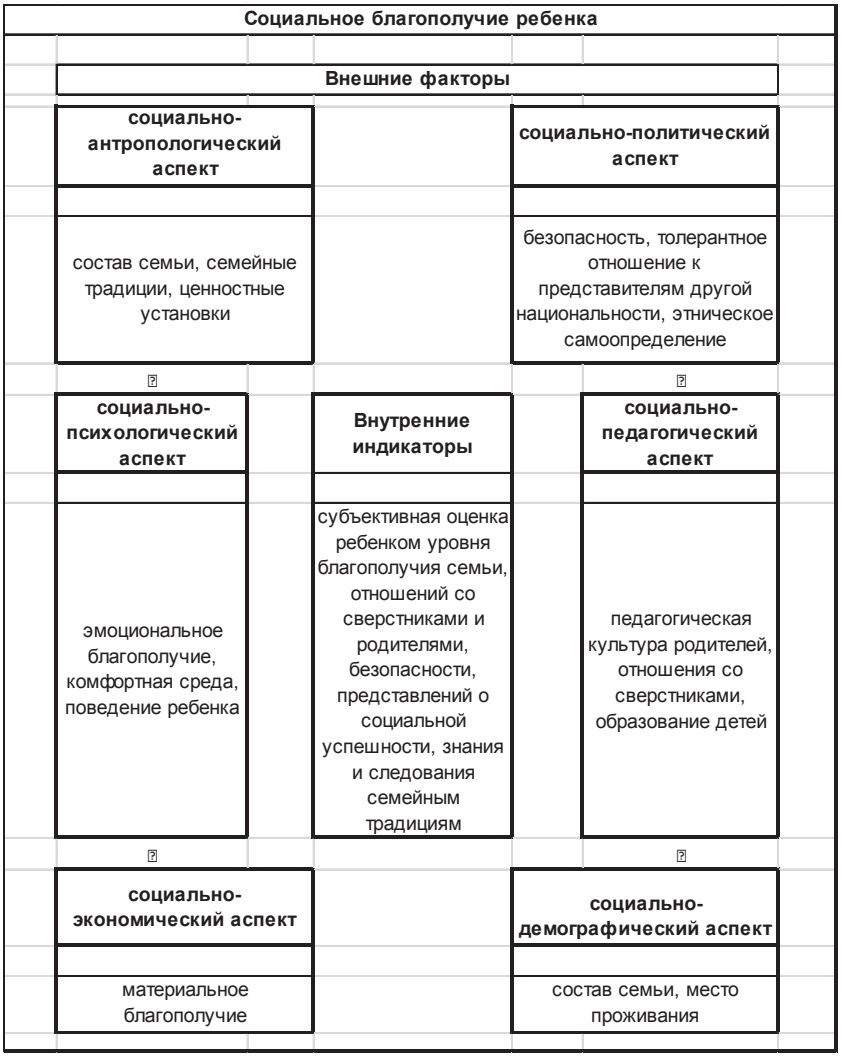


Рис. 1. Аспекты изучения социального благополучия детей

[6, с. 83]. Таким образом, для анализа выбранного нами явления необходимо изучить не только социальное благополучие детей, но и выявить семейные ценности и установки.

Семейные ценности можно рассматривать в плоскости супружеских отношений, родительства, родственных связей. В каждой их представленных плоскостей присутствует свой набор признаков. Так, в области супружества это оценка равноправия супругов, взглядов на брак, роли жены и мужа в семье и др.; в плоскость родительства попадает оценка места ребенка в семье, количества детей в семье, выбираемой родителями модели воспитания; область родства – оценка родственных связей через определение ближайшего и дальнего круга родственников, взаимоотношений в семье по линии родства как жены, так и мужа.

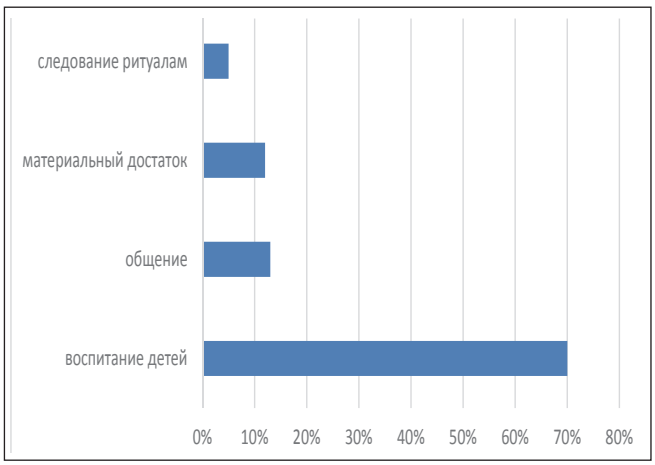


Рис. 2. Шкала семейных ценностей представителей немецкой диаспоры

Для нашего исследования важным является изучение ценностного характера сохранения и следования народным традициям в этнической семье, их влиянии на выбор супругами модели воспитания, изучение тех причин и условий, которые оказывают влияние на современные трансформационные процессы качественного преобразования системы семейного воспитания. В круг данных условий включается нами полиэтническая среда, учет ценностных установок современной этнической семьи и их влияние на социальное благополучие детей.

Итак, достижение социального благополучия можно рассматривать как одну из ценностных установок семьи, с другой стороны, социальное благополучие носит аксиологический характер и предполагает включение в его компонентный состав субъективного благополучия семейных отношений, отношение к старшему поколению и детям. Другими словами, социальное благополучие – это одна из семейных ценностей, с другой стороны, семейные ценностные установки влияют на социальное самочувствие ребенка, которое связано с субъективным социальным благополучием.

Исследование, представленное в данной статье, является частью комплексного изучения влияния систем семейного воспитания на современном этапе развития общества в семьях различных диаспор Южно-Сибирского региона (Республик Хакасия, Алтай, Тува, а также Курагинский, Шушенский и Минусинский районы Красноярского края) на социальное благополучие детей, которое выполняется в рамках разработки проекта РФФИ. В представленной нами статье приводится изучение иерархии семейных ценностей и оценка родительского отношения к детям в семьях, являющихся представителями немецкой диаспоры. В исследовании приняли участие 16 семей. В качестве *диагностического инструментария* были выбраны анкеты, разработанные на основе системного анализа научных источников, связанных с проблемой исследования, авторским коллективом под руководством доктора педагогических наук К.И. Султанбаевой в рамках выполняемого проекта.

Анализ анкетирования родителей показал, что в системе семейных ценностей у представителей немецкой диаспоры первое место занимает ценность, связанная с воспитанием своих детей [7].

При этом следует отметить, что ориентация на традиционную немецкую семью, где большое количество детей, у современных родителей отсутствует. Большинство опрошенных говорили, что в семье должно быть не более двух детей, так как именно такое количество может гарантировать качественное материальное обеспечение ребенка. Исходя из этих ответов, можно сделать вывод, что современные родители осознают свою ответственность за социальное благополучие своих детей, но при этом демонстрируют тенденцию к снижению потребности семьи в детях.

В то же время проведенное нами исследование позволяет констатировать, что в большинстве семей немецкой диаспоры преобладает здоровая тенденция осознанного родительства. Современные родители проявляют заботу о здоровье и благополучии своего ребенка, не отрицают свою ответственность за формирование его личности, считают своей обязанностью его воспитание, стараются создать все условия для его образования.

Вопросы, касающиеся изучения использования народных воспитательных традиций в этнической системе воспитания, показали, что большинство опрашиваемых семей опирается на те семейные ценности и традиции, которые были в их родительских семьях. При этом стоит отметить, что в основном те традиции, которые включаются современными родителями в систему воспитания подрастающего поколения, присущи были семьям обоих родителей. Это говорит о том, что система современного семейного воспитания у представителей немецкой диаспоры достаточно стабильна и передается из поколения в поколение. В то же время третья часть анкетируемых отметила, что все же сегодня проявляется тенденция к утрате основ традиционного воспитания. Причинами этой тенденции называются явления глобализации мира, нивелирования народных традиций в полиэтнической среде и информатизации общества.

Исходя из поставленной в рамках нашей статьи цели, следующим этапом нашей работы стала оценка социального благополучия детей немецкой диаспоры дошкольного возраста. В рамках анализа содержания понятия социального благополучия детей были выделены критерии, которые позволяют провести качественный анализ результатов исследования. В число таких критериев были включены следующие: оценка детьми характера их взаимоотношений в семье, отношений со сверстниками, а также оценка ребенком своего субъективного восприятия благополучия, проявляющегося через эмоциональное самочувствие

ребенка и свидетельствующего о наличии или отсутствии эмоционального благополучия. Именно эти критерии, на наш взгляд, наиболее сильно влияют на поведение детей-дошкольников и являются значимыми показателями проявления социального благополучия. В качестве диагностики нами было выбрано анкетирование, в котором приняли участие 16 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Анкетирование проводилось в виде устного опроса, что связано с возрастными особенностями дошкольников. Помимо анкеты, в процессе исследования был использован стандартизированный опросник В.Г. Щур «Лесенка», который позволяет оценить уровень самооценки у детей.

Анкетирование показало, что все 100% опрашиваемых оценивают свои взаимоотношения в семье как хорошие. Дети говорили, что «очень сильно любят своих родителей: маму и папу». На вопрос: «Кому в семье ты можешь открыть свои секреты или рассказать о своих обидах, неудачах?», большинство отвечали: «маме», «папе», «брату». Интересен тот факт, что только 13% детей могут доверить свои секреты бабушке. На наш взгляд, это может свидетельствовать о недостаточно близких отношениях родителей опрашиваемых и старшего поколения семьи (см. рис. 3).

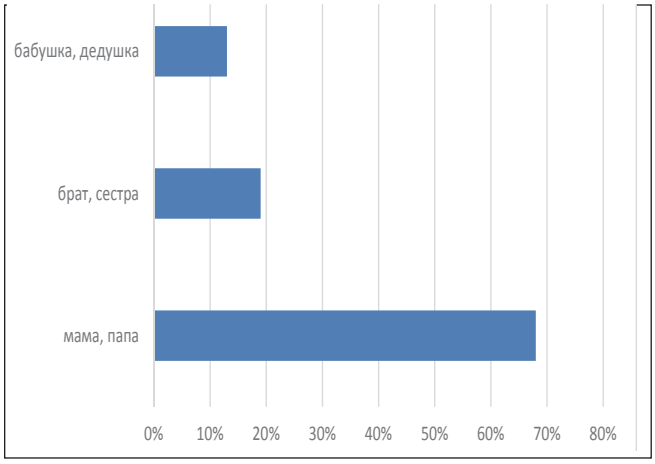


Рис. 3. Результаты выбора детьми предпочитаемых членов семьи по критерию доверительных отношений

Ответ на данный вопрос, которые предполагал вариант «никому», не выбрал ни один ребенок. Это показывает, что в семьях детей, которые приняли участие в опросе, близкие отношения, а дети испытывают к родителям доверие. Также это косвенно свидетельствует о том, что эмоциональное состояние ребенка в семье благополучное.

При ответе на вопросы, которые направлены на оценку проявления особенностей взаимодействия родителей и детей, дети с уверенностью говорили, что родители их любят, и приводили доказательства этой любви: «часто обнимают», «покупают то, что хочу», «играют вместе со мной». Так ответило 62,5% опрошенных. Все это является доказательством близких отношений дошкольников с родителями, что, в свою очередь, говорит о благополучных отношениях между родителями и детьми в семьях маленьких респондентов.

Вопрос, который был связан с оценкой ребенком отношений со сверстниками, показал, что 50% детей, принявших участие в исследовании, достаточно часто проводят свое время со своими друзьями. Однако 23% детей дали ответ «не очень часто». Зафиксирован единичный ответ, который показывает отказ от общения со сверстниками, что может трактоваться либо как показатель эмоционального неблагополучия ребенка в контексте выстраивания взаимоотношений с другими детьми, либо как проявление темперамента и характера ребенка (флегматичность, замкнутость). При этом никто из опрошенных детей не чувствует себя одиноким и брошенным. У всех испытуемых наблюдаются устойчивые положительные взаимоотношения со сверстниками (см. рис. 4).

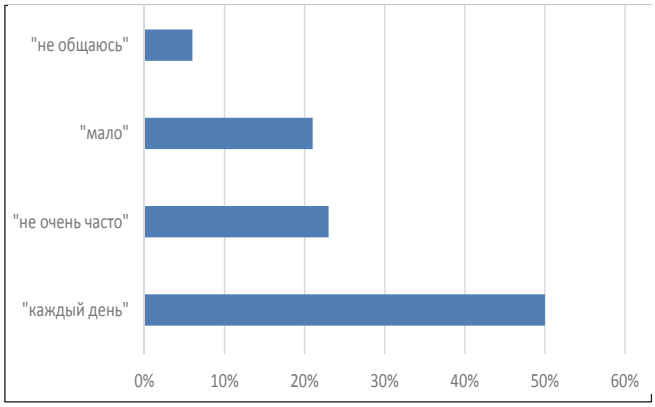


Рис. 4. Оценка ребенком отношений со сверстниками

Для изучения эмоционального состояния детей, проявляющегося через поведение ребенка и выражающегося в устойчивом эмоционально положительном самочувствии, в анкете был предусмотрен вопрос: «Как часто тебя наказывают или ругают родители?». Анализ ответов детей показал, что в большинстве семей к детям применяются различные виды наказаний: «иногда ругают» (50%), «часто ругают, но заслуженно» (25%). В 25% ответах были получены ответы «никогда не ругают» или «не могу сказать».

Следующий вопрос касался страхов детей в формулировке «А чего ты боишься?». Сразу стоит сказать, что 31,3% ответили, что они боятся «наказания родителей». Это может служить сигналом к тому, что в семьях данных детей преобладает авторитарный стиль взаимоотношения между членами семьи. Выявленный факт рассматривается нами как косвенное свидетельство о достаточно строгих методах воспитания в такой семье, использование императивных высказываний и излишнего контроля, требование со стороны родителей к соблюдению жесткой дисциплины. Следует отметить, что традиционная немецкая семья в качестве традиций воспитания использует беспрекословное подчинение ребенка родителям, соблюдение дисциплины, строгое отношение к детям. Однако тот факт, что часть детей отмечают, что «родители ругают заслуженно», свидетельствует о сформированности у этой части дошкольников нравственных установок.

25% при ответе на данный вопрос о своих страхах ответили, что боятся болезней. Оценивая такой ответ, нужно учитывать современную эпидемиологическую обстановку и не исключать влияние недавней пандемии, которая связана с коронавирусной инфекцией, и страхами большинства окружающих за свою жизнь и жизнь близких. Также следует учитывать и возраст отвечавших, так как к 7 годам у детей часто проявляется интерес к смерти, что является возрастной нормой. Однако интерпретация ответных реакций на поставленный вопрос может быть связана с повышенным уровнем тревожности детей, что повышает риск проявления личностных деформаций у детей в будущем.

37,5% детей, отвечая на этот же вопрос, сказали, что больше всего боятся плохого отношения к себе со стороны родителей и/или сверстников. Этот показатель заслуживает особого внимания, так как такой ответ явно говорит о неблагополучном социальном самочувствии ребенка и повышенном уровне тревожности (рис. 5).

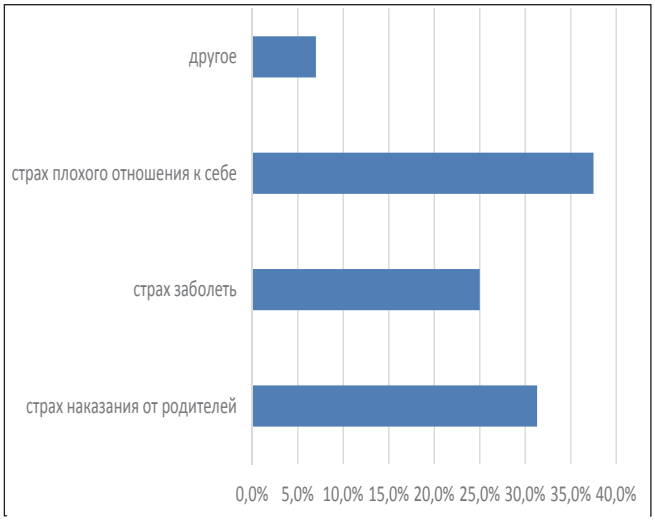


Рис. 5. Оценка детьми ощущения безопасности

Одним из маркеров эмоционального благополучия является уровень самооценки ребенка. Поэтому в рамках нашего исследования было проведено ее изучение. В качестве диагностического инструментария для этого выбран стандартизированный опросник В.Г. Щур «Лесенка». В результате анализа ответов, полученных при беседах в рамках проведения опроса, были получены такие результаты: 75% детей имеют завышенный уровень самооценки, что соответствует возрастной норме и говорит о проявлении устойчивого эмоционально положительного самочувствия детей.

Оценивая себя, дети комментировали свое поведение, ориентируясь на требования, которые исходили из норм поведения, установленных в семье, и семейных традиций. Так, часть ребят сказали, что «всегда надо помогать маме, так делают хорошие дети», «надо заботиться о младших»; «мама всегда меня учит, чтобы я помогала ей дома». Из этого можно сделать вывод, что в семьях опрошенных существуют традиции, которые неукоснительно соблюдаются из поколения в поколение. Кроме того, следует отметить, что в большинстве семей детей мотивируют на успех, что подтверждается такими высказываниями дошкольников, как «надо стараться, чтобы все уметь» или «не будешь слушаться, ничего не получится». При этом в беседе с детьми мы не наблюдали отвержения

тех правил, которые родители диктуют ребенку. На основании этого можно сделать вывод, что в целом у детей из немецкой диаспоры устойчиво положительное эмоциональное состояние, что, несомненно, является показателем социального благополучия ребенка. Помимо этого, у дошкольников в большинстве своем уже сформирована мотивация на успех, что также рассматривается как одно из условий социального благополучия.

Однако, несмотря на большое количество детей с завышенным уровнем самооценки, среди дошкольников были выявлены два ребенка, у которых наблюдался заниженный ее уровень. Эти дети выбрали нижнюю ступеньку лестницы, поясняя свой выбор тем, что «я плохая (злой)»; «я неумеха, так говорит папа». Сразу стоит отметить, что ответы детей связаны именно с мнением родителей, что может свидетельствовать об авторитарном стиле воспитания в семьях, а также о завышенных ожиданиях родителей к своим детям. И то, и другое негативно отражается на эмоциональном самочувствии ребенка и влечет за собой социальную неуспешность.

В целом на основе анализа результатов, полученных в ходе исследования дошкольников, мы можем сделать вывод, что показатель социального благополучия детей немецкой диаспоры, связанный с оценкой их эмоционального самочувствия, можно характеризовать как стабильный, имеющий устойчивый позитивный характер. Об этом говорят и наблюдения за поведением детей в ходе их общения со сверстниками, а также преобладающий уровень их настроения, который, по словам педагогов дошкольных организаций, у испытуемых детей характеризуется как устойчиво положительный. В процессе свободной деятельности большинство испытуемых проявляют активность и общительность, эмоциональную устойчивость и доброжелательность. Все это показатели социальной успешности ребенка, напрямую связанные с его социальным благополучием и семейными взаимоотношениями, которые, по результатам нашего исследования, в немецких семьях в большинстве своем демократичные и доброжелательные.

Таким образом, проведенная нами работа, затрагивающая оценку социального благополучия детей немецкой диаспоры дошкольного возраста, проживающих на юге Южно-Сибирского региона, позволяет сделать следующие выводы:

– социальное благополучие ребенка-дошкольника зависит от семьи и тесно взаимосвязано с системой ценностных ориентаций, потребностей и интересов, которых придерживается семья;

– показателями социального благополучия ребенка в дошкольном возрасте являются его эмоциональное самочувствие, проявляющееся через его самооценку и поведение;

– эмпирические данные, полученные в ходе нашего исследования, позволяют утверждать, что у детей-дошкольников из немецких семей в целом уровень социального благополучия достаточно высокий, что проявляется в устойчиво положительном характере эмоционального самочувствия детей и положительной оценке детьми своей семьи. При этом в части семей немецкой диаспоры характер взаимоотношений в них может трактоваться как авторитарный, что негативно отражается на субъективной оценке ребенком своего уровня социального благополучия, тревожном характере эмоционального самочувствия и проявляется в заниженной самооценке. Такой стиль взаимоотношений в семье, по нашему мнению, связан с большей долей соблюдения в этих семьях национальных традиций и устоев, в число которых входит следование правилам жесткой дисциплины, контроля над детьми и их послушания.

Полученные в ходе исследования материалы являются основой для комплексного изучения влияния систем семейного воспитания на современном этапе развития общества в семьях различных диаспор на социальное благополучие детей.

Библиографический список

1. *Современные теории социального благополучия*. Авторы-составители: Л.М. Билалова, З.К. Гареева, О.М. Иванова, Т.А. Черникова. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2016.
2. Роджерс Д., Одинокова В., Ременец О. *Перспективы создания общероссийской системы измерения детского благополучия.* Детское благополучие, программа «Семья и дети», фонд Тимченко. Рязань, 2019.
3. Bronfenbrenner U. *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development.* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd, 2004.
4. Добря М.Я. Педагогический аспект исследования социального благополучия ребенка: к постановке проблемы. *Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования:* сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Абакан, 2021: 185–187.
5. Ярская-Смирнова Е., Романов П., Антонова В., Бирюкова С. Благополучие и неблагополучие в концептуальном аппарате семейной политики и защиты детства в современной России. *Политика семьи и детства в постсоциализме*. Москва: ООО «Вариант». ЦСПГИ, 2014.
6. Ярская-Смирнова Е., Романов П., Антонова В., Бирюкова С. Благополучие и неблагополучие в концептуальном аппарате семейной политики и защиты детства в современной России. *Политика семьи и детства в постсоциализме.* Москва: ООО «Вариант». ЦСПГИ, 2014.
7. Добря М.Я., Дорофеева Т.А. Изучение ценностных ориентаций семейного воспитания в диаспоре этнических немцев, проживающих на юге Южно-Сибирского региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 21–23.

References

1. *Sovremennye teorii social'nogo blagopoluchiya*. Avtory-sostaviteli: L.M. Bilalova, Z.K. Gareeva, O.M. Ivanova, T.A. Chernikova. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016.
2. Rodzhers D., Odinokova V., Remenec O. *Perspektivy sozdaniya obscherossijskoj sistemy izmereniya detskogo blagopoluchiya.* Detskoe blagopoluchie, programma «Sem'ya i deti», fond Timchenko. Ryazan', 2019.
3. Bronfenbrenner U. *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development.* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd, 2004.
4. Dobrya M.Ya. Pedagogicheskij aspekt issledovaniya social'nogo blagopoluchiya rebenka: k postanovke problemy. *Razvitie social'no-ustojchivoj innovacionnoj sredy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Abakan, 2021: 185-187.
5. Yarskaya-Smirnova E., Romanov P., Antonova V., Biryukova S. Blagopoluchie i neblagopoluchie v konceptual'nom apparate semejnoj politiki i zaschity detstva v sovremennoj Rossii. *Politika sem'i i detstva v postsocializme*. Moskva: OOO «Variant». CSPGI, 2014.
6. Yarskaya-Smirnova E., Romanov P., Antonova V., Biryukova S. Blagopoluchie i neblagopoluchie v konceptual'nom apparate semejnoj politiki i zaschity detstva v sovremennoj Rossii. *Politika sem'i i detstva v postsocializme.* Moskva: OOO «Variant». CSPGI, 2014.
7. Dobrya M.Ya., Dorofeeva T.A. Izuchenie cennostnyh orientacij semejnogo vospitaniya v diaspore `etnicheskih nemcev, prozhivayuschih na yuge Yuzhno-Sibirskogo regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 21-23.

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-91-94

***Ikonnikova A.N.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru

INTERNATIONAL STUDENTS' DIFFICULTIES OF ADAPTATION AT THE UNIVERSITY. The research reveals various aspects of foreign students' difficulties of the adaptation at the North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov The diagnostic method of the study is interviewing S. Kvale. The identified deep problems are analyzed in terms of their frequency and those educational and socio-cultural vectors in Russian university that contributes to minimizing difficulties in adaptation of foreign students. The adaptation process directly affects the increase in the success of an international student in the learning process and directly depends, in addition to generally accepted factors (geographical location, the university position in the educational services market, the availability of a clear strategy) on the degree of internal readiness of the academic and socio-cultural environment of the university to implement the learning process of foreign students. The systemic impact on the socio-cultural environment of the university makes it possible to attract more actively not only the best graduates of regional schools, but also international students.

Key words: **adaptation, adaptation agents, assimilation, integration, international students, NEFU.**

***А.Н. Иконникова,** доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье раскрываются различные аспекты адаптации иностранных студентов в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Диагностическим методом исследования выступает интервьюирование С. Квале. Выявленные глубинные проблемы анализируются с точки зрения их частотности в российских вузах и прослеживаются те образовательные и социокультурные векторы, которые способствуют решению адаптационных проблем иностранных студентов. Мы исходим из того, что процесс адаптации непосредственно влияет на повышение успешности иностранного студента в процессе обучения и напрямую зависит, помимо общепринятых факторов (географическое расположение, позиция вуза, наличие четкой стратегии привлечения иностранных студентов), от степени внутренней готовности академической и социокультурной среды вуза к реализации процесса обучения иностранных студентов. Системное воздействие на социокультурную среду вуза позволяет более активно привлекать не только лучших выпускников региональных школ, но и международных студентов.

Ключевые слова: **адаптация, агенты адаптации, ассимиляция, интеграция, иностранные студенты, СВФУ.**

Актуальность данного исследования связана с тем, что в условиях стремительно меняющихся геополитических и экономических реалий образовательные программы, в рамках которых проходят свое профессиональное становление, иностранные студенты благоприятно влияют на создание положительного образа страны в информационном пространстве зарубежных стран, вносят значимый вклад в процесс формирования будущих представителей академических и политических кругов зарубежных стран. Студенты, воспринявшие российский быт, образ жизни, мышление, становятся по окончании вуза проводниками российской культуры у себя на родине. Однако данная система работы, если в ней не учтены проблемы адаптации иностранных студентов, иногда не дает ожидаемого результата, и некоторая часть приехавших в Россию студентов сталкивается с тем, что в первый год обучения по разным причинам вынуждены вернуться домой. Адаптация иностранных студентов в вузах сопряжена с некоторыми проблемами.

Существует необходимость создания специальных условий, способствующих сокращению времени для адаптации. Важнейшим из таких условий является социокультурная или, в случае СВФУ, поликультурная среда, которую можно определить как пространство, в котором взаимообогащаются знания, культурный и жизненный опыт участников образовательного процесса, раскрываются нормы, ценности, ментальность. Социокультурная среда вуза формируется как содержательное единство всех элементов образовательного процесса (основные образовательные программы, материальная база, взаимодействие обучающихся и профессорско-преподавательского состава).

Целью данного исследования является выявление проблем, влияющих на процесс успешной адаптации иностранных студентов в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: дать характеристику процессу адаптации в социокультурной среде вуза; изучить потребности иностранных студентов для успешной адаптации; выделить и обосновать факторы и критерии адаптации иностранных студентов в социокультурной среде вуза.

В современном вузе в соответствии с нормативно-правовой документацией социокультурная среда так или иначе в вузе сформирована и предполагает реализацию нескольких основных мероприятий. Во-первых, выявление методами анкетирования, наблюдения, опроса основных проблем, которые иностранные студенты вынуждены решать в первые месяцы пребывания, выяснение причин. Согласно эмпирическим наблюдениям, наиболее трудным периодом в этом отношении является первые 6 месяцев после приезда в Якутию, особенно если приезд совпал с началом осеннего семестра (обусловлено резким изменением климата, отсутствием зимней одежды).

Практическая значимость исследования заключается в том, что в ходе исследования выявлены особенности адаптации иностранных студентов в социокультурной среде Северо-Восточного федерального университета. Во-первых, обучение в СВФУ проводится на государственном языке, являющемся для студентов иностранным языком. Во-вторых, изучение дисциплин общепрофессионального цикла параллельно с изучением языка обучения, что значительно затрудняет понимание материала. С учетом того, что развитие языковой компетенции у иностранных студентов происходит параллельно в нескольких плоскостях, так как студенты фактически изучают 2 и даже 3 иностранных для них языка (русский, якутский, английский). Обучения реализуется в поликультурной образовательной среде, и, соответственно, происходит формирование межкультурной компетенции на русском, якутском и английском языке, каждый из которых является неродным. Студенты имеют различный академический, социокультурный опыт и представляют собой результат реализации разных образовательных культур.

Таким образом, в процессе обучения реализуется активная образовательная и социокультурная адаптация студентов, а с учетом специфики географического расположения Северо-Восточного федерального университета еще и физиологическая, что является серьезным фактором для успешной общей адаптации.

Многие проблемы вновь прибывших иностранных студентов вызваны национальными и лингвокультурными отличиями, которые, как им кажется, воздвигают непреодолимый барьер между иностранными и российскими студентами.

В зависимости от особенностей восприятия иностранными студентами российских реалий (быта, менталитета), у них формируется первичное отношение к среде, в которой им предстоит провести достаточно длительный период. Каждый из обучающихся индивидуально адаптируется к российским реалиям и образу жизни.

По мнению Н.А. Савченко, взаимные усилия по организации коммуникативных связей регионального сообщества и иностранных студентов, приезжающих учиться в регион, должны стать основой активного интеграционного процесса [1].

Оказавшись в новых социальных условиях, иностранный студент оказывается в потоке интенсивной, разноплановой информации в новой для него социокультурной реальности. В отсутствии уровня сформированности навыков (или при их низком уровне) межкультурной коммуникации в процессе адаптации к новым географическим, социально-экономическим, академическим условиям у иностранных студентов не исключены разнообразные конфликты, связанные с непониманием культуры.

Исследователи выделяют шесть форм проявления культурного напряжения (шока):

1. В результате усилий, которые затрачиваются для достижения психологического комфорта, возникает напряжение, и человек снова вынужден бороться за его снятие.

2. Ограничение форм или лишение возможности привычного общения с друзьями, изменение статуса, привычек, потеря чувства «дома» приводят к ощущению изолированности.

3. Одиночество в новой культуре, географическая удаленность, отсутствие средств поддержки, общения может трансформироваться в отрицание этой культуры.

4. Изменяются ролевые установки, социальный статус, что может привести к нарушению ожиданий, к переоценке самоопределения, к желанию вернуться в привычные комфортные условия.

5. В результате осознания культурных реалий возможно ощущение тревоги из-за возможной потери (снижения) самоидентификации;

6. Возможно возникновение чувства неполноценности из-за недостаточной готовности справиться с ситуацией [2, с. 122].

На первом этапе адаптации иностранных студентов необходимо провести анкетирование с целью выяснения основных ее проблем. Приведём в качестве примера данные анкетирования, проведённого в СВФУ. В вузе получают образование иностранные студенты из разных регионов мира (США, Латинской Америки, Европы, Азиатско-Тихоокеанского региона, Монголии и др.). Для выяснения вопросов и проблемных ситуаций, препятствующих успешной адаптации иностранных студентов, был проведен опрос по глубинной методике С. Квале [3]. В интервью приняли участие студенты из разных стран, возраст опрошенных 18–23 года.

При переезде с целью учёбы в Россию каждый иностранный гражданин проходит процесс адаптации, который может быть разным по времени и сопряжен с разным количеством психологических и социальных проблем и материальных проблем.

Анкетирование позволило выяснить трудности в процессе адаптации иностранных студентов к учебе в российском вузе. Ключевые вопросы анкеты были связаны с перечислением тех проблем, с которыми студенты столкнулись в первое время после приезда в Россию. Самыми частыми оказались ответы, что основой проблемой является языковой барьер.

Ключевые мотивы проблем с адаптацией из ответов студентов: «В Китае я изучала русский перед поступлением в СВФУ, знала много слов, но не могла понять грамматические правила. Мне очень трудно было преодолеть барьер и самой начать говорить» (респондент 2). «Непонятны многие культурные стереотипы. Трудно привыкнуть к нормам поведения. Пушту не похож на русский, и мне было сложно начать говорить по-русски» (респондент 5).

На рис. 1 показано соотношение основных проблем адаптации, которые выделяют в интервью иностранные студенты.

Вторым по важности аспектом, входящим в трудности адаптации, является разница в культуре России и других стран. Тем студентам, которые не привыкли к жизни в небольшом городе, тяжело сживаться с размеренным темпом жизни, ориентироваться в стране чужого языка и традиций. Им приходится учиться общаться с российскими студентами, понимать их менталитет и культурные ценно-

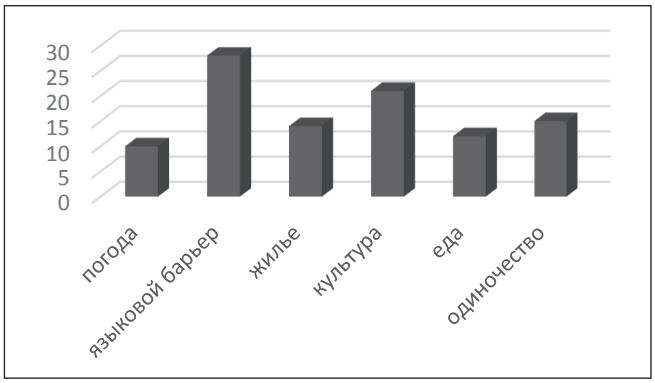


Рис. 1. Соотношение проблем адаптации иностранных студентов

сти. Также студентам важно, чтобы местные жители проявляли уважение к ним как представителям других народов, культур, религий.

Студенты отвечали: «Город не очень большой, я жил раньше в большом городе, здесь немного было сложно привыкнуть к этому…» (респондент 2).

Следующей важной проблемой адаптации является суровый климат России. Иностранные студенты говорят о том, что привыкали к нему долго, а некоторые до сих пор чувствуют себя некомфортно. Им не нравится, что полгода приходится носить теплую одежду, в которой они раньше не нуждались. «В России носят много одежды. У нас не так. У нас теплый климат, и мы не привыкли к большому количеству одежды на разные сезоны» (респондент 9).

Также проблемы вызывало различие традиционной кухни восточных стран и России. По словам студентов, им приходится искать место, где можно купить продукты, к которым они привыкли дома, и затем самим готовить. В столовых вуза они не питаются, так как не привыкли к российской кухне, не знакомы с культурой российского общепита.

Наиболее сложным в контексте адаптации периодом являются первые месяцы пребывания в новой культуре. В этот период иностранный студент испытывает множество трудностей (языковой барьер, суровые климатические условия, различия в традициях употребления пищи, включая разное качество продуктов, общении, различия в образе жизни, мировоззрении и т.д.), в качестве трудностей обучения на территории РС(Я) дополнительно звучат инфраструктурные сложности, стоимость жизни, географическая изолированность.

Второй вопрос в анкете был посвящен тем срокам, которые понадобились иностранным студентам для того, чтобы принять языковые и культурные различия двух стран. Иными словами, нас интересовала длительность процесса адаптации. Также очень важно, как сами студенты оценивают трудности и способы их решения при обозначении сроков.

Студенты по-разному отвечали на этот вопрос, но большинство считает, что процесс адаптации в среднем длится от 6 месяцев до 1 года. Например, один из студентов отмечал, что язык он выучил достаточно быстро благодаря программе подготовительного курса вуза, но долго не мог приспособиться к суровому якутскому климату (респондент 3). Большая часть респондентов отмечали, что адаптация прошла достаточно легко: помогли преподаватели и новые друзья из учебной группы.

Прослеживается прямая зависимость сложности адаптации от программы и преподавательского состава подготовительного курса. Например, 5 студентов отметили, что их поддерживали кураторы и педагоги. Благодаря им они теперь с лёгкостью воспринимают материал основного курса. Студент из Индии ответил так: «Я обсуждал свои проблемы и задавал вопросы, если не понимал, куратору первого курса. Там все было для меня новым открытием, я каждый день что-то новое узнавал, привыкал, а когда пошел на 2 курс, уже был как обычный студент. Конечно, я не очень хорошо понимал материал, но чувствовал себя комфортнее» (респондент 1).

Опрос выявил различия в ощущениях процесса адаптации студентами: они чувствовали себя более защищёнными и неодинокими, если могли обратиться за помощью и разъяснениями к преподавателям. Если такой помощи им не осуществляли, то респонденты отмечали наличие нерешённых языковых трудностей и долгом (вплоть до полутора лет) процессе адаптации. Очевидно, что значительная роль в процессе адаптации отводится личности куратора и неравнодушию профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, правильно налаженная система агентов адаптации на начальном этапе обучения оказывает огромное влияние на сроки и тяжесть адаптации.

В период проживания на территории России иностранный студент знакомится с культурой, приобретает новые пищевые привычки, осваивается в городе, овладевает русским или якутским языком, учится взаимодействовать с местным сообществом, также перенимает бытовое поведение и социальные нормы поведения. На начальном этапе происходит интенсивное взаимодействие с местным сообществом. Безусловно, за один год невозможно достичь полной интеграции. Исследователи считают, что интеграция – это «процесс и результат одновременно, характеризующийся такими показателями, как чувство открытости, дополняемости, принадлежности, поддержки и баланса» [4]. Иностранный студент, став формальной частью местного сообщества, активно вовлечен в новую культуру. Третьим разделом анкеты для иностранных студентов была диагностика их трудностей, связанных с обучением в вузе. Ответы были разнородными, поэтому они сгруппированы по тематическим направлениям.

Во-первых, студенты отмечали те многочисленные трудности, с которыми они столкнулись во время дистанционного обучения. Приведём пример ответа студентки: «Во время лекции онлайн мне было очень тяжело. Преподаватель говорит, как для россиян, очень быстро, я даже не успевала все понимать… Приходилось после лекций просить у однокурсников их файлы с записями (респондент 6). Многие студенты также отметили, что обучение онлайн не позволяет им практиковаться, а дает только теоретические знания.

Во-вторых, проблемой для студентов является изучение, помимо русского, якутского языка и иностранных языков. Это дополнительная нагрузка; студенты говорят, что им трудно с нуля учить ещё один–два языка, однако они понимают ценность такой языковой ситуации и ценят возможность обучаться в условиях многоязычия. Например, «Мы в школе французский не учили, поэтому сейчас немного трудно. Я не могу сейчас хорошо говорить по-русски, хотя все понимаю. Преподаватели мне помогают. Зато я также немного понимаю по-якутски» (респондент 3). «Сложно учить английский язык, якутский и русский языки» (респондент 5). «Тяжело понимать речь преподавателя. Чтобы сделать домашнее задание, приходится записывать на диктофон. А дома тратить лишнее время. Слушать несколько раз, пока не пойму… (респондент 2).

Этот вопрос анкеты помог выявить основные проблемы обучения. Помимо трудностей в интенсивном овладении русским языком, иностранные студенты испытывают трудности с онлайн-обучением в силу отсутствия специально адаптированного для них лекционного материала. Кроме того, изучение второго иностранного языка требует от них больших временных затрат и увеличивает нагрузку. Практически все студенты обращаются в деканат с просьбой заменить второй иностранный язык на дополнительные часы русского языка.

Последний раздел диагностики был посвящен социальному окружению иностранных студентов, так как большое количество времени они проводят в общежитии. Также нас интересовало, какие культурные события в городской среде их интересуют, какие интересные для них мероприятия организует вуз.

Относительно общежитий мнения студентов достаточно однородные. Респонденты (40%) считают свою комнату в общежитии домом, проводя там свободное время. На кухне они готовят блюда национальной кухни, часто общаются с земляками и студентами из других стран. Более половины студентов (57%) отметили как опасность и дискомфорт окружающих кампус территорий по вечерам и отсутствие комфорта в общественном транспорте.

Что касается культурных городских мероприятий, то студентам нравится посещать День города, празднования государственных и национальных праздников. Посещение городских достопримечательностей приобщает их к российским культурным ценностям, развивает в них эстетические чувства и уважение к стране, в которой они получают в данный момент образование.

Помимо культурной программы, студенты посещают фитнес-залы, что помогает им поддерживать себя в форме. В одной анкете приводится информация, что студентам нравится ездить в другие города, однако отмечена чрезвычайно высокая стоимость транспортных расходов и расходов на проживание.

Ответы респондентов показали, что основные формы организации досуга у иностранных студентов схожи с российскими студентами. Все студенты разделяют современную массовую культуру. Кроме того, важным представлялось выяснить, сохраняют ли иностранные студенты в процессе адаптации собственные культурные традиции и предпочитают ли с представителями своей культуры разговаривать на родном языке? Традиции имеют большое значение для студентов, они проводят традиционные мероприятия и отдают предпочтение национальной кухне: «У нас сейчас начинается Рамадан, в Рамадане есть много ограничений. Думаю, многие будут праздновать…» (респондент 2). «Когда у нас был индийский праздник, мы надевали индийские традиционные костюмы. Мы отмечали дома «Сари слаты хонча» – это обряд для хорошей учебы. Мы готовили «праса» и сладости…» (респондент 9).

При общении с представителями собственной культуры студенты используют родной язык. «Каждый раз с китайскими друзьями мы разговариваем только на китайском, потому что русский язык для иностранцев – это сложно. Поэтому часто мы разговариваем на китайском, так как русский язык только для преподавателей и русских друзей» (респондент 16). «Здесь живут мои дальние родственники. Они зовут меня иногда отмечать наши праздники, и я с ними общаюсь на родном языке. Мне нравится общаться на родном языке. Я чувствую себя свободно», – поделился ответом респондент.

Мы выяснили, что общение на родном языке не вызывает у студентов дискомфорта; они спокойно разговаривают между собой в общественных местах. Если им нужно обратиться к россиянам или коммуникация происходит на занятиях, они легко переключаются на русский язык. Они ценят свои «землячества» и по возможности налаживают общение с национальной диаспорой. Это позволяет им отмечать в соответствии с традициями национальные праздники, соблюдать религиозные обычаи.



Рис. 2. Основные направления адаптации студентов

Адаптация иностранных студентов в процессе обучения в вузе проходит по нескольким направлениям (Рис. 2). В период адаптации иностранные студенты приобщаются к ценностям российской культуры.

Доказана прямая зависимость активности студента вне учебной программы вуза и скорость его адаптации в новой среде. Так, в опросе выяснилось, что четыре студента из Китая, игравшие в баскетбольной команде, быстрее других студентов адаптировались к российским условиям. Это связано с постоянным пребыванием в дружественной языковой среде, высокой мотивацией к изучению языка, социальной активностью.

Помимо всех вышеозначенных проблем, иностранные студенты испытывают трудности повседневного быта, а также некоторые психологические проблемы. У студентов возникают трудности при планировании своего внеучебного времени, так как до приезда в Россию они жили с родителями и не обладали такими навыками самостоятельности. Поэтому студентам необходимы такие навыки, которые могут быть получены на собственном опыте или посредством психологических тренингов.

У проблемы препровождения свободного времени студентами есть еще один аспект. Это поведение по типу прокрастинации [5]. На начальном этапе обучения они зачастую не выдерживают учебных нагрузок и устраивают себе «разгрузочные дни», пропуская при этом занятия и организовывая досуг. Нельзя не отметить эпизодическую негативную роль, которую в процессе адаптации играет российский менталитет, когда некоторые иностранные студенты попадают в ловушки традиционного гостеприимства россиян.

Иногда поведенческие проблемы вызваны тем, что студенты не знают правил этики. С другой стороны, в окружении студентов также необходимо проводить работу по ознакомлению с культурой и традициями их стран. Сами иностранные студенты, как правило, заинтересованы в приобретении навыков социально одобряемого поведения [6].

Отсутствие навыков самостоятельности выражается зачастую в неумении планировать свои расходы, поэтому они превышают в своих тратах субсидии, выделяемые им на жизнь семьями. Для успешного обучения в вузе студент должен овладеть навыками самообеспечения и самообслуживания.

Решающую роль в адаптационном процессе иностранных студентов играют агенты адаптации, те, кто содействуют успешной адаптации иностранцев, кто помогает освоиться в новом сообществе и освоить новые социальные роли, предоставляют информацию, помогают налаживать первые социальные контакты» [7].

Проведенное исследование позволило вывить, что для иностранных студентов СВФУ в случае необходимости основными агентами адаптации являются в приоритетном порядке департамент международных отношений, студенческая группа, преподаватели вуза, национальная диаспора в г. Якутске, другие иностранные студенты, деканат. Полученные результаты позволяют предположить, что организационные вопросы в процессе адаптации иностранных студентов часто решаются на уровне студенческих групп, и в этом вопросе возможно, даже необходимо усилить роль деканата. Социокультурная образовательная среда вуза качественно меняет парадигму личностного развития не только иностранных студентов, но и преподавателей и определяет не само качество нового образования, а, скорее, новое качество участников образовательного процесса. Практические данные, полученные в результате анкетирования и эмпирического наблюдения, можно рассматривать как направления для совершенствования точечной работы с иностранными студентами, повышая уровень влияния на этот процесс всех участников образовательной деятельности вуза, включая административный и вспомогательный персонал.

Библиографический список

1. Савченко И.А. Иностранный студент в России: условия и барьеры интеграции. *Вестник ОГУ*. 2010: 47–52.
2. Шевченко А.В., Соболева И.В. Адаптация иностранных студентов: проблемы и возможные пути их решения. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2012; № 16: 150–159.
3. Квале С. *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл, 2003.
4. Погукаева А.В., Омельянчук Е.Л., Коберник Л.Н. Адаптация иностранных студентов в российском вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3: 294–294.
5. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе. *Наука. Общество. Государство*. 2014; № 1 (5): 129–138. Available at: https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/ 309740/#1
6. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации. *Высшее образование в России*. 2018; № 3: 60–69.
7. Меренков А.В., Антонова Н.Л., Дорожинская Н.С. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете. Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2013; № 4 (121): 185–192.

References

1. Savchenko I.A. Inostrannyj student v Rossii: usloviya i bar'ery integracii. *Vestnik OGU*. 2010: 47-52.
2. Shevchenko A.V., Soboleva I.V. Adaptaciya inostrannyh studentov: problemy i vozmozhnye puti ih resheniya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2012; № 16: 150-159.
3. Kvale S. *Issledovatel'skoe interv'yu*. Moskva: Smysl, 2003.
4. Pogukaeva A.V., Omel'yanchuk E.L., Kobernik L.N. Adaptaciya inostrannyh studentov v rossijskom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3: 294-294.
5. Kapezina T.T. Problemy obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo*. 2014; № 1 (5): 129-138. Available at: https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/ 309740/#1
6. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirkova N.N. Pedagogicheskoe obespechenie sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov: opyt realizacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 3: 60-69.
7. Merenkov A.V., Antonova N.L., Dorozhinskaya N.S. Problemy social'noj adaptacii inostrannyh studentov v Ural'skom federal'nom universitete. Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 3: Obschestvennye nauki. 2013; № 4 (121): 185-192.

Статья поступила в редакцию 08.11.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-94-97

Maydankina N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),*
E-mail: maidankina@mail.ru

SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF THE POTENTIAL OF A PRESCHOOL TEACHER. The concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support of teachers and managerial personnel especially determines the need to study modern approaches to the development of potential and improve professional skills of a teacher. In the article, the author notes the displacement of the educational vector to search for effective approaches in the development of personnel potential based on the development of a scientific and methodological support system of the teacher. The author turns to a comparative analysis of scientific works in the field of continuous education of adults and the development of the teacher's potential and notes that there are currently practically no research that considers theoretical content and approaches to the problem of development of the teacher's potential in the scientific and methodological support system, which, under certain conditions, can compose the sociocultural potential of the development of both society and the teacher.

The work presents the main elements of the concept of development of the potential of a preschool teacher in the scientific and methodical support system, including goals, objectives, prerequisites, approaches, etc.

Key words: **system of scientific and methodological support, advanced training, potential, professional skills, concept elements, teacher of preschool sphere.**

Н.Ю. Майданкина, *канд. пед. наук, проф., Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: maidankina@mail.ru*

СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ СФЕРЫ

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров особо определяет потребность в изучении современных подходов к развитию потенциала и совершенствованию профессиональных умений педагога. В статье автор отмечает смещение образовательного вектора к поиску эффективных подходов в развитии кадрового потенциала на основе разработки системы научно-методического сопровождения педагога. Автор обращается к сравнительному анализу научных трудов в области непрерывного образования взрослых и развития потенциала педагога и отмечает, что в настоящее время практически отсутствуют исследования, рассматривающие теоретическую содержательность и подходы к проблеме развития потенциала педагога в системе научно-методического сопровождения, которые при определенных условиях могут составить социокультурный потенциал развития и общества, и педагога. Представляны основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения, в том числе цели, задачи, предпосылки, подходы и др.

Ключевые слова: **система научно-методического сопровождения, повышение квалификации, потенциал, профессиональные умения, элементы концепции, педагог дошкольной сферы.**

Серьезные социально-экономические вызовы смещают образовательный вектор Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Национального проекта «Образование» и др. на создание научно-педагогических условий для поиска и реализации эффективных подходов в развитии кадрового потенциала [1; 2; 3].

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (2020 г.) особо определяет потребность в изучении современных подходов к развитию потенциала и совершенствованию профессиональных умений педагога [4].

Проблеме развития потенциала педагога в системе высшего и дополнительного профессионального образования как фактора в повышении качества жизни и совокупности личностных качеств, разновекторных проявлений, социальных установок и набора профессиональных умений посвящены труды О.И. Байдаровой (правовой потенциал как социальное качество на интраиндивидном, интериндивидном и метаиндивидном уровнях), Р.Б. Дондоковой (условия развития творческого потенциала учителя, активность личности), А.А. Костылевой (профессиональный потенциал как субъективно-личностная и объективная значимость), Л.Л. Лашковой, И.В. Резанович (коммуникативный потенциал в развитии будущих педагогов), Д.А. Леонтьева (смысловые и структурные компоненты потенциала) и др. [5–9].

Однако практически отсутствуют исследования, рассматривающие теоретическую содержательность и подходы к проблеме развития потенциала педагога в системе научно-методического сопровождения, которые при определенных условиях могут составить социокультурный потенциал развития как общества, так и самого педагога.

В связи с вышесказанным цель нашего исследования разработать основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения в условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [10].

Задачи исследования определены в следующих направлениях:

– на основе анализа нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы представить теоретико-методологическое обоснование проблемы развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения;

– раскрыть сущность и особенности развития потенциала педагога дошкольной сферы, структурные компоненты потенциала;

– определить роль и значение в развитии потенциала педагога дошкольной сферы системы научно-методического сопровождения.

Новизна исследования состоит в теоретико-методологическом обосновании и разработке основных элементов концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения в условиях ФГОС дошкольного образования.

Исследование состоит из пяти последовательных этапов:

1 этап – изучение нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы, в том числе в области дошкольной педагогики и дошкольного образования по теме развития потенциала педагога;

2 этап – уточнение структуры и компонентов потенциала, набора профессиональных умений воспитателя, проведение диагностического обследования, выявление взаимосвязи развития личных достижений и профессиональных умений педагога;

3 этап – разработка основных элементов концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения;

4 этап – внедрение разработанных материалов в практику;

5 этап – корректировка и анализ результатов исследования.

На первом этапе исследования анализ нормативной базы современного российского образования, психолого-педагогической и методической литературы позволяет отметить, что трансформация инфраструктуры дополнительного профессионального образования, цифровизация, стандартизация образования и обусловленные этими процессами изменения подходов к моделям обучения педагогов выступают тенденциями в проектировании системы научно-методического сопровождения педагога.

Предпосылкой в создании системы научно-методического сопровождения педагогических работников служит потребность в преодолении существующих проблем в моделях обучения педагога и решении задач для разработки эффективных подходов в развитии потенциала.

Полагаем, что научно-методическое сопровождение (НМС) педагога представляет систему взаимосвязанных, интегрированных и относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности, циклично сфокусированных педагогических событий и ситуаций, форм и методов, установок и условий, способствующих непрерывному профессионально-личностному развитию специалиста дошкольной сферы, и комплекс деятельности, направленный на совершенствование профессиональных умений в области воспитания, развития и обу-

Таблица 1

Основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения

Элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения (НМС)	**Содержание**
Понятие потенциал, его компоненты	Потенциал как ресурс и резерв в развитии личности педагога. Трансформация, цифровизация и стандартизация системы образования открывают широкие возможности для решения задачи в развитии потенциала педагога, наполнении компонентов структуры потенциала (профессионально-деловой, социально-педагогический, личностный, общекультурный, региональный) и набора необходимых умений современного воспитателя ДОО
Цель развития потенциала педагога ДОО	Геополитические, экономические, социокультурные вызовы определяют овладение педагогом набором современных умений для непрерывного профессионально-личностного развития для решения задачи повышения качества дошкольного образования

Научные подходы в развитии потенциала педагога ДОО	Непрерывность, системность, культурологический, деятельностный и индивидуальный подходы, учет специфики региона и др.
Предпосылки в создании системы НМС	Потребность в выявлении и преодолении проблем в моделях обучения педагога для разработки подходов в совершенствовании профессиональных умений специалиста
Тенденции в создании системы НМС педагога	Трансформация образовательной инфраструктуры дополнительного профессионального образования, цифровизация, стандартизация дошкольного уровня образования
Цель и задачи системы НМС педагога	Формирование организационно-методической структуры для совершенствования профессиональных умений на основе непрерывного развития потенциала педагога, ориентированной на результат и эффект в повышении качества образования
Предпосылки создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	Геополитические, идеологические, социальные, демографические, информационные, технологические вызовы. Реализация социального заказа и запрос родителей на качественное образование для обеспечения достойного будущего детей. Ориентация общественности на доверительное отношение к опыту практиков, движение в формировании профессиональных объединений
Цель создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	Разработка структуры и механизма НМС педагога дошкольной сферы на основе вариативности моделей обучения педагога, интегрирующих КПК, методическую деятельность на базе муниципальных образований и дошкольных организаций, самообразования педагога ДОО
Задачи создания концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	Решение организационно-педагогических, кадровых, методических задач в НМС педагога дошкольной сферы
Особенности подхода в развитии потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	В настоящее время движение в развитии профессиональных объединений в различных сферах экономики, промышленности, бизнеса усиливается, поскольку они отвечают целям и задачам экономического продвижения общества, начинают занимать серьезные позиции и в системе профессионального роста специалиста, т. к. обладают серьезным набором эффективных практик. Подходом в решении задачи развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС является формирование и развитие профессиональных объединений педагогов дошкольной сферы (ассоциаций, творческих лабораторий, педагогических площадок)
Научные подходы в развитии потенциала педагога ДОО в системе НМС	Формирование у педагога культуры инвестирования и стимулирование развития конкурентоспособности субъекта в профессиональной деятельности
	Развитие технологий взаимодействия с субъектами образовательных отношений для совершенствования набора профессиональных умений, в том числе «равный – равному», «лучший – равному»
	Конструирование персонифицированной матрицы личностно-профессионального роста педагога для развития возможностей в определении профессионального маршрута
	усиление ответственности педагога в самообразовании, саморазвитии, самореализации в профессиональной деятельности
Партнеры	База научных и промышленных учреждений, учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, профессиональные объединения педагогов как ресурс в развитии потенциала в системе НМС
Гибридные модели обучения в развитии потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС	Интеграция традиционной (вертикальной) и новой (горизонтальной) моделей обучения в развитии потенциала педагога в системе НМС на основе формирования института профессиональных объединений. Формирование точек роста в НМС педагога

чения детей дошкольного возраста в формате курсов повышения квалификации, внеформальных сроков обучения и в условиях самообразования [11; 13].

Не имея цель представить структуру потенциала, результаты диагностики в формировании компонентов потенциала и набор профессиональных умений воспитателей, в данной статье демонстрируем основные элементы концепцию развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе НМС. В ней уточнены понятия и компоненты структуры потенциала педагога, цели и подходы в его развитии, представлены предпосылки и тенденции, цели, задачи и подходы в создании системы НМС, ориентированной на развитие потенциала педагога дошкольной сферы.

Основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в системе научно-методического сопровождения скомпонованы и отражены в табл. 1.

Таким образом, в условиях изменений системы повышения квалификации и стандартизации дошкольного образования материалы исследования отражают основные элементы концепции развития потенциала педагога дошкольной сферы в области научно-методического сопровождения для достижения качества образовательной деятельности. Перспектива исследования состоит в интеграции разработанных материалов в дошкольную практику, корректировке и анализе результатов.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва: Норматика, 2020.
2. *Паспорт национального проекта «Образование»:* утвержден на заседании Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 3 сентября 2018 г. № 10. Available at: https://base. garant.ru/72192486/
3. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации 07.05.2018 № 204. Available at: http://docs.cntd.ru/document/557309575/
4. *Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-76.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/
5. Байдарова О.И. Правовой потенциал социально-педагогической деятельности. *Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме*: материалы первой Международной научно-практической конференции. Москва: Граница, 2011: 478–488.
6. Дондокова Р.Б. Развитие творческого потенциала учителя в условиях гуманизации образования. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2011; № 1: 35–38.
7. Костылева А.А. Направленность на диалогическое педагогическое общение и ее личностные детерминанты. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2010: 118–122.
8. Лашкова Л.Л., Резанович И.В. *Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе:* монография. Москва: ВЛАДОС, 2011.
9. *Личностный потенциал: структура и диагностика*: коллективная монография. Москва: Смысл, 2011.
10. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

11. Захарова Л.М., Майданкина Н.Ю. Научно-методическое сопровождение специалиста в сфере дошкольного образования с учетом региональной специфики. *Нижегородское образование*. 2022; № 2: 91–99.
12. *Плужникова Н.Н., Чередникова А.Ю.* Системное моделирование навыков soft skills как условие сотрудничества молодёжи разных стран. *Педагогический ИМИДЖ*. 2022; Т. 16, № 2 (55): 193–202.
13. Zakharova L.M., Maydankina N.Y., Chibisova T.A. Readiness of future teachers for sociocultural education of children in modern conditiohs of society development. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (47): 293–300.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva: Normativka, 2020.
2. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»:* utverzhden na zasedanii Prezidiuma Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam 3 sentyabrya 2018 g. № 10. Available at: https://base. garant.ru/72192486/
3. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossiïskoï Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossiïskoï Federacii 07.05.2018 № 204. Available at: http://docs.cntd.ru/document/557309575/
4. *Ob utverzhdenii Koncepcii sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov: rasporyazhenie Minprosvescheniya Rossii ot 06.08.2020 № R-76*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/
5. Bajdarova O.I. Pravovoj potencial social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti v sovremennom sociume*: materialy pervoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Granica, 2011: 478-488.
6. Dondokova R.B. Razvitie tvorcheskogo potenciala uchitelya v usloviyah gumanizacii obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 1: 35-38.
7. Kostyleva A.A. Napravlennost' na dialogicheskoe pedagogicheskoe obschenie i ee lichnostnye determinanty. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2010: 118-122.
8. Lashkova L.L., Rezanovich I.V. *Razvitie kommunikativnogo potenciala u buduschego pedagoga v vuze:* monografiya. Moskva: VLADOS, 2011.
9. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Smysl, 2011.
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
11. Zaharova L.M., Majdankina N.Yu. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie specialista v sfere doshkol'nogo obrazovaniya s uchetom regional'noj specifiki. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2022; № 2: 91-99.
12. Pluzhnikova N.N., Cherednikova A.Yu. Sistemnoe modelirovanie navykov soft skills kak uslovie sotrudnichestva molodezhi raznyh stran. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2022; T. 16, № 2 (55): 193-202.
13. Zakharova L.M., Maydankina N.Y., Chibisova T.A. Readiness of future teachers for sociocultural education of children in modern conditiohs of society development. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (47): 293-300.

Статья поступила в редакцию 09.11.22

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-97-99

Gagieva L.A., *postgraduate, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: lianik3110@yandex.ru*
Malieva Z.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zkmal@yandex.ru*

FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS. The article is dedicated to the study of the essence of pedagogical culture of employees in a penitentiary system and the identification of its role in improving the quality of the educational process in a correctional institution. The problem of upbringing and resocialization of convicts is central in modern penitentiary pedagogy, since the reduction in the number of recidivism of crimes and the full return of convicts to normal working life depend on its solution. The article reveals the structure and content of the pedagogical culture of employees of the penitentiary system, including internal and external components that determine the individual (subjective) style of educational activity and their own pedagogical experience. The internal component of the pedagogical culture of an employee in the penitentiary system is analyzed, including axiological, emotional-sensual, motivational-volitional, personal-creative components. The substantive foundations of the external component of the pedagogical culture of an employee of the penitentiary system, including the legal, practical, technological, and communicative components, are revealed.

Key words: **pedagogical culture of employees of penitentiary system, internal and external components of pedagogical culture, components of pedagogical culture of employees of penitentiary system, education of convicts, factors of education of convicts.**

Л.А. Гагиева*, соискатель, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: lianik3110@yandex.ru*
З.К. Малиева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: zkmal@yandex.ru*

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ВОСПИТАНИИ ОСУЖДЕННЫХ

Статья посвящена исследованию сущности педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы и выявлению ее роли в повышении качества воспитательного процесса в исправительном учреждении. Проблема воспитания и ресоциализации осужденных является центральной в современной пенитенциарной педагогике, так как от ее решения зависит сокращение численности рецидивов преступлений, полноценное возвращение осужденных к нормальной трудовой жизни. В статье раскрывается структура и содержание педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы, включающей внутреннюю и внешнюю составляющие, которые определяют индивидуальный (субъективный) стиль воспитательной деятельности и собственный педагогический опыт. Анализируется внутренняя составляющая педагогической культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы, которая включает аксиологический, эмоционально-чувственный, мотивационно-волевой, личностно-творческий компоненты. Выявляются содержательные основы внешней составляющей педагогической культуры сотрудника уголовно-исполнительной системы, включающей нормативно-правовой, практико-технологический, коммуникативный компоненты.

Ключевые слова: **воспитание осужденных, факторы воспитания осужденных, педагогическая культура сотрудников уголовно-исполнительной системы, составляющие педагогической культуры, компоненты педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы.**

В структуру профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) педагогическая культура включена давно, однако ее роль в организации воспитательного процесса в исправительных учреждениях не была предметом специального исследования. Еще до революции отдельные представители отечественной пенитенциарной системы признавали значимость педагогической работы с заключенными. По их мнению, человек, покинувший тюрьму, возвращается в гражданское общество или окончательно болезненным и неспособным к какому-нибудь труду, или же еще более развращенным и опасным для общества, чем был до своего заключения. Тюрьма опасна для него или физической бактериальной инфекцией, или высшей школой для знакомства с разнообразной преступностью [1]. В связи с этим возрастает актуальность исследования педагогических факторов повышения качества воспитательной деятельности в исправительных учреждениях.

Цель исследования: обоснование роли педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы в повышении качества воспитательной деятельности в исправительном учреждении.

Задачи исследования: определить сущность и структуру феномена педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы; выявить роль

структурных компонентов педагогической культуры в повышении качества воспитания осужденных в исправительном учреждении.

Научная новизна исследования заключается в том, что: 1) раскрыта сущность педагогической культуры сотрудников УИС, представляющая собой сложную интегративную систему, отражающую общую культуру человека и включающую совокупность внутренней и внешней составляющих; 2) выявлены структурные компоненты (аксиологический, эмоционально-чувственный, мотивационно-волевой, личностно-творческий, нормативно-правовой, практико-технологический, коммуникативный), в совокупности образующие внутреннюю и внешнюю составляющие педагогической культуры сотрудников УИС; 3) обоснована роль структурных компонентов педагогической культуры сотрудников УИС в воспитании осужденных.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и дополнении пенитенциарной педагогики знаниями о сущности, структуре и содержании феномена педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы; теория воспитания осужденных дополнена идеями, позволяющими повысить качество воспитательной деятельности путем развития структурных компонентов педагогической культуры сотрудников УИС.

Практическая значимость исследования заключается в применении педагогами-практиками идей по развитию уровня педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы для повышения качества воспитательной деятельности в условиях исправительного учреждения.

Стержнем педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы, обеспечивающим организацию эффективного воспитательного воздействия, являются морально-этические качества личности. Именно морально-этические качества позволяют личности сотрудника УИС противостоять негативному влиянию тюремной среды и оставаться образцом нравственности для осужденных. По мнению И.Н. Куркиной, в условиях постоянного взаимодействия с осужденными, вынужденной изоляции и негативного воздействия тюремной субкультуры только высокий уровень нравственности может обеспечить защиту личности сотрудников уголовно-исполнительной системы от деформирующего влияния пенитенциарной среды [2]. Вместе с этим мы согласны с К.А. Путренковой и Е.А. Лапутиной в том, что именно высокий уровень нравственно-культурных убеждений обеспечивает соблюдение законности в профессиональной деятельности сотрудника УИС РФ [3].

Важной составляющей педагогической культуры и условием успешности воспитательной деятельности является коммуникативная компетентность сотрудников уголовно-исполнительной системы. Необходимо отметить, что специфика профессиональной коммуникации сотрудников уголовно-исполнительной системы обусловлена изолированностью пенитенциарных учреждений, стрессогенностью профессиональной деятельности, непрерывным взаимодействием с криминальной средой, неукоснительностью соблюдения режима и трудовой дисциплины, постоянными угрозами возникновения критических ситуаций [4].

Отмечая высокую значимость коммуникативной компетенции в формировании профессионально важных качеств личности, Т.Ю. Молчанова установила, что успешность воспитательной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы во многом зависит от стиля межличностных взаимоотношений со всеми субъектами воспитательного процесса т. д. [5].

В связи с этим основными составляющими служебно-профессиональной коммуникации сотрудников уголовно-исполнительной системы являются такие компетенции, как:

– умение устанавливать контакт с коллегами и осужденными с учетом индивидуальных (социокультурных, статусных и др.) характеристик;

– умение плодотворно взаимодействовать с различными субъектами служебно-педагогической деятельности;

– умение находить и реализовывать эффективную коммуникативную стратегию, соответствующую целям и задачам служебной деятельности;

– способность к эмпатии, умение понимать чувства и переживания других;

– способность к самоконтролю в различных коммуникативных ситуациях;

– уверенность в себе, владение навыками управления конфликтными ситуациями.

Составной частью педагогической культуры и фактором, обеспечивающим ее развитие, является культура самоорганизации сотрудников уголовно-исполнительной системы. По мнению А.А. Вотинова, культура самоорганизации сотрудников ФСИН представляет собой «социальный, культурный и профессиональный феномен, который является уникальной характеристикой индивидуальности личности, ее поведения и влияния на ближайшее окружение и основой для профессиональной социализации личности» [6, 293].

К качествам сотрудников уголовно-исполнительной системы, обеспечивающим развитие культуры самоорганизации, по мнению А.А. Вотинова, относятся:

– коммуникативные качества (способность слушать, понимать, уметь аргументировать, принимать решения, конструктивно разрешать конфликтные ситуации),

– проектировочные способности (планировать работу, определять цель и задачи профессиональной деятельности, прогнозировать результаты своих решений, определять траекторию саморазвития и самосовершенствования),

– волевые способности (принимать своевременные и твердые решения, преодолевать трудности, сознательно сдерживать чувства, мысли, привычки, препятствующие достижению целей),

– контрольно-оценочные способности (навыки адекватной самооценки и оценки деятельности других) [7].

Современные исследователи рассматривают педагогическую культуру человека как интеграцию, взаимодействие, прирожденных и приобретенных личностных качеств, обеспечивающих оптимизацию педагогической деятельности (Е.В. Бондаревская, О.В. Долганова, И.Б. Котова, К.М. Левитан, О.О. Петрова, Шарохина Е.В. С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов и др.).

Анализ педагогической культуры в перечисленных исследованиях позволяет нам охарактеризовать педагогическую культуру сотрудников УИС как сложную интегративную систему, отражающую общую культуру человека и включающую *внутреннюю и внешнюю составляющие*.

Внутренняя составляющая педагогической культуры сотрудников УИС отличается высоким уровнем устойчивости и теоретической обоснованности собственной педагогической позиции, развитой способностью и вариативностью решений различных педагогических ситуаций. Вместе с этим внутреннюю культуру необходимо рассматривать, прежде всего, как стержень, как индивидуальную направленность личности, обусловленную состоянием его личностных свойств и качеств, установок, ценностей, идеалов, потребностей, интересов и мотивов. Анализ *внутренней составляющей педагогической культуры* сотрудника УИС позволил нам выделить ее основные **структурные компоненты**, характеризующие ее субъективный характер*:*

1. *Аксиологический компонент* указывает на характер индивидуальности специалиста, оригинальности, внутреннего своеобразия личности с учетом ее мировоззрения, ценностных ориентаций, культурно-творческих и индивидуально-психологических достоинств и несовершенств. Для повышения эффективности воспитательного процесса сотрудники УИС должны обладать совокупностью моральных принципов, устойчивостью мировоззрения, этических ценностей; уважать права и интересы осужденных; соблюдать этику служебной деятельности и речи, педагогический такт, обладать патриотическими убеждениями, чувством служебного долга.

2. *Эмоционально-чувственный* компонент педагогической культуры отражает отношение личности к профессиональной деятельности и включает совокупность эмоций, чувств и переживаний сотрудника УИС. Они связаны с мировоззрением личности, ее ценностными установками, нравственным потенциалом. Вместе с этим огромное влияние на эмоционально-ч*увственную* сферу оказывают стрессогенные, психотравмирующие особенности профессиональной деятельности, включающие жесткий режим, напряженный ритм работы, постоянно возникающие в процессе воспитательно-исправительного взаимодействия с осужденными конфликтные ситуации, которые приводят к эмоциональному выгоранию сотрудников УИС. Исследуя факторы развития синдрома «эмоционального выгорания» сотрудников пенитенциарной системы, Д.П. Борисова приходит к выводу о том, что постоянное негативное общение с осужденными обусловливает возникновение защитного механизма от психотравмирующей среды, что проявляется в сознательном отчуждении от спецконтингента, снижении уровня эмпатии, ожесточенности [8]. С другой стороны, для повышения эффективности воспитательного воздействия, выбора оптимальных методов и форм воспитания необходимо знать психологические особенности осужденных, уметь устанавливать психологический контакт, доверительные отношения с ними. В связи с этим эмоционально-чувственный компонент включает умения преодолевать стресс; контролировать свои эмоции в ситуациях негативного общения; проявлять выдержку и такт; сознательно сдерживать чувства, затрудняющие достижение воспитательных целей.

3. *Мотивационно-волевой компонент* является необходимым в организации воспитательного процесса осужденных и включает положительное отношение к профессии, устойчивую мотивацию сотрудников УИС к осуществлению продуктивной воспитательной деятельности, самомотивацию к профессиональной деятельности. Проявляется в наличии волевых качеств; умении ставить цели и достигать их; преодолевать трудности, возникающие в профессиональной деятельности; принимать своевременные и твердые решения; умении мотивировать себя и окружающих людей; стремлении овладеть профессиональными знаниями и навыками [9].

4. *Личностно-творческий компонент.* Педагогическое творчество является необходимым структурным компонентом педагогической культуры [10] и основано на закономерностях психологии, педагогики и культурологии. Педагогическое творчество сотрудника пенитенциарного учреждения как важнейшая составляющая его профессиональной компетентности подразумевает разработку и внедрение своеобразных педагогических технологий воспитательного воздействия на личностно-мотивационную сферу осужденного.

В процессе исправительно-воспитательной деятельности следует выявлять в заключенных не только недостатки, но и положительные общечеловеческие качества их личностей. Такая позиция отражена в части 1 статьи 9 Уголовно-исполнительного кодекса России, в которой исправление осужденных связано с формированием у них «уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулированием правопослушного поведения» [11].

Внешняя составляющая педагогической культуры сотрудника УИС определяется умениями и навыками эффективного применения стандартных правил обращения с осужденными, наличием социально-адаптивных стратегий профессиональной деятельности сотрудников УИС, направленных на изменение сложившихся стереотипов сознания и поведения осужденных. Основными составляющими внешней педагогической культуры сотрудников УИС выступают нормативно-правовой, практико-технологический, коммуникативный компоненты:

1) *нормативно-правовой компонент* педагогической культуры предполагает знание сотрудниками УИС принципов и норм права, уважительное к ним отношение, умение организовывать свою профессиональную деятельность в соответствии с ними. Наличие данного компонента в структуре педагогической культуры сотрудника УИС позволяет повысить нормативно-правовую грамотность у осужденных, актуализировать у них потребность в осознанном усвоении основных норм и принципов права, сформировать уважение к законодательству, установку на строгое следование закону, что позволяет эффективно противодействовать деформациям правосознания осужденных;

2) *практико-технологический компонент* педагогической культуры сотрудников УИС охватывает методы, способы и приемы педагогической деятельности. Он выражается в степени владения инновационными педагогическими технологиями, средствами и приемами проявления педагогического мастерства, методами и методиками успешной организации педагогического взаимодействия и общения. Данный компонент педагогической культуры характеризуется степенью владения специалистом реальным педагогическим мастерством, искусством педагогической деятельности;

3) *коммуникативный компонент* педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы включает совокупность знаний и умений, необходимых для установления эмоциональных, социально-перцептивных взаимоотношений как с коллегами, так и осужденными. Особую роль в работе сотрудников органов внутренних дел играет служебное общение, которое выступает как условие непрерывного развития самосознания и рефлексии в этом процессе, средство коммуникативной компетентности для достижения служебных целей, выполнения разнообразных профессиональных обязанностей.

Эффективность воспитательного воздействия зависит от уровня развития таких профессионально значимых умений и навыков, как видеть и слышать преступника, то есть быть внимательным к поведению, словам, жестам, интонациям, замечать перемены во всем облике; понимать подозреваемых, обвиняемых и осужденных; обладать способностью оценивать по поведению их мысли и чувства, предугадывать намерения, быть проницательным; грамотно проявлять свои чувства, уметь быть понятым окружающим; наблюдать, выделять главное в их действиях, обнаруживать мотивы их поведения; видеть свои личные слабые и сильные стороны. Умение выслушивать осужденного позволяет сотруднику расположить его к себе, снять психологическое напряжение, которое, как правило, неизбежно в начальном периоде общения.

Таким образом, профессиональная деятельность сотрудника пенитенциарного учреждения относится к списку творческих, созидательных, но в то же время психологически травмирующих, стрессогенных. В связи с этим лишь высокий уровень педагогической культуры сотрудников УИС позволяет эффективно решить воспитательные задачи, стоящие перед исправительным учреждением. Педагогическая культура сотрудников уголовно-исправительной системы представляет собой сложный, интегративный феномен, обусловленный общей культурой личности, ее индивидуальными свойствами, особенностями, знаниями и умениями, в совокупности составляющими аксиологический, эмоционально-чувственный, мотивационно-волевой, личностно-творческий, нормативно-правовой, практико-технологический, коммуникативный компоненты. Системное, целостное представление о педагогической культуре сотрудников уголовно-исполнительной системы, выделение ее специфических особенностей, обоснование структурных компонентов выступает теоретической предпосылкой для исследования тенденций и педагогических условий ее совершенствования у сотрудников уголовно-исполнительной системы. Рассмотренные компоненты представленной структуры педагогической культуры сотрудника пенитенциарного учреждения подчеркивают ее значимость в повышении качества воспитательного процесса в исправительном учреждении.

Библиографический список

1. Кундозерова Л.И., Чириков А.Г. Гуманизация процесса воспитания и исправления осужденных: история и современность. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление.* 2018; № 1 (1): 34–44.
2. Куркина И.Н. Особенности формирования ценностных ориентаций в коллективе сотрудников уголовно-исполнительной системы (на примере ФКУ СИЗО-2 УФСИН России по Костромской области). *Тезисы докладов международной научно-практической конференции.* Вологда: Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний, 2021: 103–106.
3. Путренкова К.А., Лапутина Е.А. Нравственно-духовная культура как один из основных элементов профессиональной культуры сотрудника ФСИН России. *Тезисы докладов межведомственной научно-практической конференции курсантов и студентов.* Воронеж: Воронежский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, 2022: 101–103.
4. Кевля Ф.И., Зауторова Э.В. Трудности, возникающие в процессе общения сотрудников и осужденных в условиях исправительного учреждения. *Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление.* 2021; № 4: 27–29.
5. Молчанова Т.Ю. Особенности профессиональной коммуникации сотрудников уголовно-исполнительной системы. *Молодой ученый*. 2020; № 45 (335): 213–215.
6 Вотинов А.А. Формирование культуры самоорганизации сотрудников ФСИН как фактор их профессионального совершенствования. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 20: 292–294.
7. Борисова Д.П. Проявление синдрома эмоционального выгорания в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. *Ведомости уголовно-исполнительной системы.* 2019; № 7 (206): 5–11.
8. Арбузова Е.Н. Мотивационно-волевые показатели в структуре личностнх образований сотрудников органов внутренних дел. *Сборник статей по материалам межведомственного Круглого стола (Васильевские чтения)*. Санкт-Петербург: ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2016: 22–25.
9. Хохлова А.А. Педагогическое творчество преподавателя как ресурс развития профессионализма. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 1: 90–93.
10. Гагиева Л.А., Тахохов Б.А. Моделирование процесса формирования педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова.* 2017; № 4: 88–92.
11. *Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации по состоянию на 1 октября 2022. Путеводитель по судебной практике и сравнительная таблица последних изменений.* Москва: Проспект, 2022.

References

1. Kundozerova L.I., Chirikov A.G. Gumanizaciya processa vospitaniya i ispravleniya osuzhdennyh: istoriya i sovremennost'. *Teoriya i praktika nauchnyh issledovanij: psihologiya, pedagogika, `ekonomika i upravlenie.* 2018; № 1 (1): 34-44.
2. Kurkina I.N. Osobennosti formirovaniya cennostnyh orientacij v kollektive sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy (na primere FKU SIZO-2 UFSIN Rossii po Kostromskoj oblasti). *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Vologda: Vologodskij institut prava i `ekonomiki Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij, 2021: 103-106.
3. Putrenkova K.A., Laputina E.A. Nravstvenno-duhovnaya kul'tura kak odin iz osnovnyh `elementov professional'noj kul'tury sotrudnika FSIN Rossii. *Tezisy dokladov mezhvedomstvennoj nauchno-prakticheskoj konferencii kursantov i studentov.* Voronezh: Voronezhskij institut Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij Rossii, 2022: 101-103.
4. Kevlya F.I., Zautorova `E.V. Trudnosti, voznikayuschie v processe obscheniya sotrudnikov i osuzhdennyh v usloviyah ispravitel'nogo uchrezhdeniya. *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: pravo, `ekonomika, upravlenie.* 2021; № 4: 27-29.
5. Molchanova T.Yu. Osobennosti professional'noj kommunikacii sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 45 (335): 213-215.
6 Votinov A.A. Formirovanie kul'tury samoorganizacii sotrudnikov FSIN kak faktor ih professional'nogo sovershenstvovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 20: 292-294.
7. Borisova D.P. Proyavlenie sindroma `emocional'nogo vygoraniya v deyatel'nosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy Rossijskoj Federacii. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy.* 2019; № 7 (206): 5-11.
8. Arbuzova E.N. Motivacionno-volevye pokazateli v strukture lichnostnh obrazovanij sotrudnikov organov vnutrennih del. *Sbornik statej po materialam mezhvedomstvennogo Kruglogo stola (Vasil'evskie chteniya)*. Sankt-Peterburg: FGKOU VPO «Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii», 2016: 22-25.
9. Hohlova A.A. Pedagogicheskoe tvorchestvo prepodavatelya kak resurs razvitiya professionalizma. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 1: 90-93.
10. Gagieva L.A., Tahohov B.A. Modelirovanie processa formirovaniya pedagogicheskoj kul'tury sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova.* 2017; № 4: 88-92.
11. *Ugolovno-ispolnitel'nyj kodeks Rossijskoj Federacii po sostoyaniyu na 1 oktyabrya 2022. Putevoditel' po sudebnoj praktike i sravnitel'naya tablica poslednih izmenenij.* Moskva: Prospekt, 2022.

Статья поступила в редакцию 13.11.22

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-100-102

***Stepanova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs2022@bk.ru*
***Khartung V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*

IMMERSION METHOD IN TEACHING FOREIGN COMMUNICATION SKILLS. The article dwells on the application of the immersion method at a foreign language lesson aiming at the development of the communication skills in oral speech and in writing. Internet services and platforms together with other computer technologies help to create more natural conditions for socializing, raise motivation, provide personal involvement of all the students in the communication and facilitate the task for the teacher to control the process and analyze the results. The authors offer a set of exercises and Internet resources to improve communication skills, providing it with detailed targets, instruments and stages, the tasks are listed according to the type of the communication skill and their complexity. The immersion method is helpful in perfecting prepared monologues and improving skills of spontaneous speech in dialogues and polylogues, it teaches to perceive the new information and give an instantaneous response to the stimulus.

Key words: **immersion method, communication skills, written communication, oral communication, motivation.**

***А.В. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs2022@bk.ru*
***В.Ю. Хартунг**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*

ИММЕРСИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ

Данная статья посвящена изучению применения метода иммерсии на уроках иностранного языка с целью развития письменных и устных коммуникативных навыков у учащихся. Применение сети Интернет и других компьютерных технологий способствует созданию более естественных условий для общения, повышению мотивации обучающихся, а также обеспечивает вовлеченность всех учеников в коммуникацию и облегчает учителю процесс контроля над выполнением задания. Авторы предлагают комплекс упражнений и задействованных интернет-ресурсов с этапами работы над совершенствованием коммуникативных навыков, задания делятся по типу коммуникативного навыка и ранжируются по степени сложности. Иммерсивный метод позволяет совершенствовать подготовленную монологическую речь и развивать навыки спонтанной речи в диалоге и полилоге, а именно – развивает непосредственное восприятие информации и мгновенную реакцию на исходное сообщение в ситуации общения.

Ключевые слова: **иммерсивный метод, коммуникативные навыки, письменная коммуникация, устная коммуникация, мотивация**.

Повсеместная глобализация, стремительное развитие современного общества, а также его переход в постиндустриальный этап развития требуют от человека непрерывного образования и получения актуальных знаний на протяжении всей жизни. Одним из важнейших навыков, позволяющих людям в наше стремительно развивающееся время всегда владеть важной и нужной информацией, – владение иностранным языком. Изучение иностранного языка в школе сегодня, как правило, имеет довольно консервативную форму, преобладает теоретическая ориентированность обучения, чрезмерная монотонность, отсутствие должного количества интерактивных элементов. Все это, в свою очередь, приводит к упадку мотивации к обучению и отсутствию желания у учеников к повышению уровня владения иностранным языком.

Особенно сложно обеспечить такие условия на уроке иностранного языка, чтобы обучающие проявляли интерес к процессу коммуникации. Традиционные методики не всегда позволяют делать этот процесс максимально естественным, однако современные технологии способны решить данную проблему.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью возможностей и потенциала использования интернет-технологий как средства формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Использование интернет-технологий и иммерсивного метода на уроке иностранного языка необходимо для того, чтобы облегчить усвоение учащимися материала, представленного на уроке, придать процессу обучения практическое применение, расширить виды деятельности, используемые на уроке, тем самым повысить мотивированность учеников при изучении иностранного языка.

Целью работы выступает исследование возможности применения иммерсивного подхода к развитию коммуникативных навыков учащихся. Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько задач: 1) проанализировать потенциал и возможности иммерсивного метода; 2) определить критерии отбора интернет-ресурсов и материалов для учащихся средней школы; 3) разработать методику работы по развитию письменной и устной иноязычной коммуникативной компетенции с помощью иммерсивного подхода.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетенции с помощью интернет-технологий нашла отражение в работах таких педагогов, как Л.Ю. Айснер, М.В. Архипова, Н.В. Десяева, О.В. Афанасьева, Н.Д. Гальскова. Однако на данный момент отсутствуют методические рекомендации по использованию интернет-технологий и иммерсивного подхода в качестве средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Именно в этом состоит научная новизна и практическая значимость данного исследования.

Образование в школе в 21 веке невозможно представить без современных технологий. Интерактивные доски, интернет-площадки, и даже VR-технологии постепенно становятся неотъемлемой его частью. Вышеперечисленные достижения человеческого прогресса помогают сделать процесс обучения более гибким и индивидуализированным, отвечающим конкретным потребностям его субъектов и объектов. Школьникам и учителям по всему миру становится легче находить нужную им информацию, делать процесс обучения более познавательным и увлекательным благодаря так называемому эффекту «погружения».

«Иммерсия – это процесс, который вынуждает обучающихся принимать участие в различных видах деятельности посредством использования различных технических устройств моделирования и симуляции реальности» [1, с. 19]. Такой подход в обучении основан, прежде всего, на том, что с помощью технологий обеспечивается виртуальное погружение или перемещение в другую локацию с заданными характеристиками. В настоящее время благодаря мобильным устройствам иммерсивное обучение может проводиться как в учебном заведении, так и вне его стен, более того, оно не ограничивает передвижение и другие виды деятельности. «Оно обеспечивает активное участие и глубокое погружение в информационный контент, большую заинтересованность учащихся в учебном процессе, так как реализуется не только слуховая, но и визуальная ассоциация с изучаемым материалом» [1, с. 19].

Иммерсивное обучение включает в себя базовый список его технологий, таких как:

– дополненная реальность: обучающиеся проводят исследования, изучают материал посредством специальных устройств: очков, шлемов дополненной реальности, 3D-пространств, датчиков, портативных или мобильных устройств и т. п.;

– виртуальная реальность: обучающиеся создают виртуальные аватары для взаимодействия с другими аватарами. Благодаря виртуальной реальности студенты могут путешествовать сквозь пространство и время [1, с. 19].

Самыми эффективными сферами применения иммерсивного подхода в обучении являются практико-ориентированные сферы, такие как «медицина и здравоохранение, архитектура и дизайн-моделирование, история (реконструкция военных действий, сражений), культурное наследие и туризм, география, моделирование; военное дело и транспортное дело» [1, с. 19].

Говоря об иммерсивной среде в контексте обучения иностранному языку в школе, отметим, что «такой средой, безусловно, стала веб-среда и веб-сайты как ее неотъемлемые компоненты. Виртуальная среда трансформирует, отражает и подражает реальности, таким образом, помогая «погружаться» в информационное пространство и извлекать из него необходимые знания» [2, с. 120].

«Иммерсивное (погружающее) обучение, при котором иностранный язык одновременно становится не только предметом, но и средой для интеракции и решения профессиональных проблем с его использованием, является на сегодняшний день одним из перспективных направлений в области образования, она помогает делать коммуникацию для учащихся более комфортной, удобной, результативной» [3, с. 120].

В интернет-сети существует большое количество разнообразных площадок и ресурсов для изучения иностранного языка или же коммуникации на нем. Самые популярные из них - бесплатные цифровые платформы, такие как Edmodo, Duolingo, Rosetta Stone, Curiosity, Memrise, Busuu и т. д., они создают безопасную онлайн-среду для общения.

В качестве ресурсов для интерактивного общения можно выделить социальные сети с возможностью создания групп для коммуникации, которая может быть организована как устно, так и письменно с возможностью дополнять речь визуальными материалами или аудиофайлами с записью своей речи.

Видео-хостинги позволяют воспринимать новую информацию, оставлять комментарии или формировать свой контент на иностранном языке, размещать его и получать отзывы от реципиентов.

Еще одним эффективным способом использования иммерсивной среды в контексте обучения иностранному языку является комментирование и рецензирование. Пользователи сети могут оставлять свои комментарии к различным информационным продуктам/контенту на разных веб-площадках. «Интернет в настоящее время является основным источником личного опыта миллионов пользователей через комментарии, которые выделяются как отдельный вид текста в интернет-дискурсе» [4, с. 130]. Комментирование на базе пройденного материала может успешно применяться в контексте иммерсивного обучения в школе. Например, после просмотра фильма на иностранном языке или спортивного соревнования можно попросить учеников прокомментировать увиденное на одном из специализированных сайтов с возможностью обратной связи. Как правило, ученики подходят к такому заданию с большим интересом, потому что в данном случае для коммуникации появляется естественный мотив - рассказать о своих впечатлениях и поделиться своим мнением.

Коллективная компьютерная игра, требующая вопросно-ответной формы, позволяет учителю организовать онлайн-полилог, реализовать в коммуникации навык запроса информации и ответов на вопросы.

Виртуальные экскурсии по музеям мира и городским достопримечательностям могут использоваться в качестве реализации монологической речи с дополненной визуализацией.

Отбор интернет-ресурсов при развитии иноязычной коммуникативной компетенцией на уроке иностранного языка – важный этап построения процесса обучения иностранному языку, так как от того, насколько качественными и подходящими будут онлайн-материалы, напрямую зависит успешность того или иного занятия на иностранном языке. При этом важно понимать, что далеко не все интернет-ресурсы подойдут для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Для того чтобы правильно отбирать и использовать их, преподавателю необходимо обращать внимание на определенный ряд критериев.

Критерии отбора интернет-ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции во многом схожи с критериями отбора любого другого материала для обучения на уроке иностранного языка (наличие образовательной и информационной ценности, соответствие возрастным и образовательным потребностям обучающихся и т. д.), однако есть некоторые особенности, обусловленные спецификой конкретного вида интернет-ресурса, которые могут непосредственно влиять на выбор использования или же неиспользования того или иного онлайн-ресурса.

Приведем примерный набор требований при отборе интернет-ресурсов для развития иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка:

1. Тематика аудио- или видеоматериала на том или ином интернет-ресурсе должна совпадать с непосредственной темой урока и планом УМК.
2. Вся графическая информация должна быть легко воспринимаемой.
3. Интернет-ресурсы, а также материал, опубликованный на них, следует отбирать в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся. В случае если ученики столкнутся со слишком сложным контентом, это может воспрепятствовать усвоению материала и формированию языковых знаний.
4. Все слова и выражения на иностранном языке, встречаемые при работе с конкретным интернет-ресурсом, которые при этом являются сленговыми/редко используемыми, должны быть отдельно вынесены в пояснения, протранскрибированы и переведены.
5. Все материалы должны быть официальными и не противоречить законодательству РФ, запрещено использовать ресурсы, где содержатся сцены насилия, ненормативная лексика, а также ссылка на экстремистские организации или упоминание о них.
6. Если для использования на уроке учителем выбрана какая-либо видео-площадка, а также материал, опубликованный на ней, необходимо ограничить время демонстрации такого материала.

Выбор интернет-ресурсов также зависит от вида развиваемой коммуникации: письменной или устной.

Жизнь в современном мире предполагает постоянную письменную коммуникацию. Традиционно под письменной коммуникацией понимается способ общения между людьми, подразумевающий письменное оформление той или иной информации в рамках знаковой системы определенного языка. Одним немаловажным понятием в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции является письменная коммуникабельность. Под письменной коммуникабельностью понимается лаконичное и структурированное составление и передача текстового сообщения/письма/рецензии/эссе; последовательное и связное изложение мысли; отсутствие в составленном тексте грубых орфографических, грамматических и стилистических ошибок, которые могут исказить восприятие текстового сообщения.

Глобализация привнесла свой вклад в такую разновидность общения, благодаря сети интернет-пользователи имеют возможность общаться с человеком из любой страны мира. Коммуниканты ведут переписку в социальных сетях, осуществляют публикацию записей на стене, активно пишут в чатах, оставляют отзывы и комментарии и так далее. Для грамотной реализации коммуникативной компетенции необходимы специальные упражнения, нацеленные на развитие навыков письма на иностранном языке, а также правильный выбор интернет-ресурсов, способствующий мотивированности письменной коммуникации.

Ниже представлены примеры письменных заданий от базового до продвинутого уровня с кратким описанием их структуры.

1. Интернет-комментарий (может применяться в модулях «Кино», «Покупки», «Спорт», «Музеи», способствует выражению собственного мнения, предполагает использование эмоционально-экспрессивной лексики и получение обратной связи): 1) выбирается соответствующий сайт на иностранном языке и продукция или событие, подлежащее комментированию; 2) раздаются карточки-опоры с планом комментария/отзыва и кратким списком лексики с положительной или отрицательной оценкой; 3) ученики составляют комментарий/отзыв, размещают его на сайте; 4) отправляется скриншот с отзывом учителю на проверку; 5) обсуждение обратной связи (в случае если на отзыв поступил ответ).

2. Личное электронное письмо (может применяться в модулях «Знаменитый человек», «Выбор профессии», способствует развитию навыка написания личного письма с соблюдением правил этикета, выражению собственного мнения и запроса необходимой информации): 1) выбирается реципиент в соответствии с темой и интересами обучающихся; 2) ученики знакомятся с планом и этикетными формулами личного электронного письма; 3) написание письма; 4) проверка правильности письма учителем; 5) обсуждение обратной связи.

3. Официальное электронное письмо (модуль «Защита окружающей среды», «Культура», способствует развитию навыка написания делового письма с соблюдением правил этикета и использованием фраз-клише, выражению собственного мнения и запроса необходимой информации): 1) выбирается официальная организация в соответствии с темой и интересами обучающихся; 2) знакомство с планом и этикетными формулами официального электронного письма; 3) написание письма; 4) проверка правильности письма учителем; 5) обсуждение обратной связи.

4. Полилог в интернет-игре (модуль «Еда» (на примере игры “Cooking Simulator”), способствует ситуативной, спонтанной вопросно-ответной коммуникации в реальном времени): 1) демонстрируется видео-инструкция в компьютерной игре; 2) организация группового чата игры, где учитель играет роль модератора; 3) проведение групповой игры с вопросами и ответами онлайн на иностранном языке; 4) контроль учителем за ведением переписки; 5) анализ коммуникативных и языковых навыков учеников.

Наиболее сложным для развития навыком является навык устной коммуникации. Под устными коммуникативными навыками, как правило, понимают «… такие виды речевой деятельности, как аудирование, чтение, говорение, диалогические и монологические высказывания» [5, с. 113]. В процессе развития устной иноязычной коммуникативной компетенции важно уделять внимание всем вышеуказанным разделам обучения иностранному языку, так как только в их совокупности возможно достичь полной и органичной сформированности данной компетенции.

В процессе выстраивания процесса обучения для развития устной иноязычной коммуникативной компетенции учителю важно обращать внимание на следующие моменты:

1. Речь на иностранном языке не может быть односторонней, она всегда подразумевает наличие рецептивной и экспрессивной сторон речи. Соответственно, дети в процессе изучения иностранного языка должны уметь не только адекватно воспринимать получаемый контент, но и давать грамотные и продуманные устные ответы на реплики учителя или же при коммуникации друг с другом.

2. Устная коммуникативная компетенция не может быть сформирована, в случае если общение между учителем и учениками ведется в основном на их родном языке. Для успешного развития вышеупомянутой компетенции учителю необходимо создавать специальные коммуникативные ситуации, при этом важно, чтобы они были на иностранном языке.

3. Учитель, как правило, также участвует в процессе коммуникации, однако время говорения учителя не должно превышать время говорения учеников. Учитель в процессе коммуникации на иностранном языке прежде всего принимает роль наблюдающего, он контролирует, направляет, моделирует сам процесс общения и корректирует ошибки при необходимости. Он также следит за тем, чтобы реплики учеников носили спонтанный характер, так как заранее подготовленные монологические высказывания на иностранном языке являются менее продуктивными и эффективными при развитии устной коммуникативной компетенции.

Формирование навыков устной коммуникации с помощью иммерсивного метода позволяет избегать помех на родном языке, доминирования речи учителя и искусственности коммуникации. Комбинация заданий на монологическую и диалогическую устную речь с помощью интернет-технологий поможет эффективно развить подготовленную и спонтанную речь в более естественных условиях.

1. Опрос гугл-ассистента (может применяться в любом модуле, способствует развитию навыка грамотного формулирования вопроса и восприятия ответа на слух с последующим спонтанным уточнением информации): 1) раздаются карточки-подсказки с типами вопросов; 2) выбирается тема устного запроса (в зависимости от изучаемой темы); 3) ученик задает 5 подготовленных и 3 неподготовленных вопроса гугл-ассистенту; 4) учитель контролирует правильность вопросов и понимание ответов.

2. Видео-монолог с последующим онлайн-диалогом или онлайн-отзывом (модуль «Семья» «Профессия», «Хобби», задание нацелено на развитие под-

готовленной монологической речи и неподготовленной диалогической речи): 1) учителем создается группа в VK; 2) ученики офлайн проводят опрос родителей/родственников/друзей по заданной теме; 3) записывают монолог-репортаж по собранной информации на иностранном языке и выкладывают в группу; 4) учитель формирует пары учеников для просмотра и обсуждения просмотренного репортажа онлайн; 5) контроль над выполнением задания учителем и анализ работы учеников.

3. Экскурсия онлайн (модуль «Музеи», «Искусство», нацелена на развитие и восприятие монологической речи, требует серьезной лингвистической подготовки): 1) просмотр онлайн-экскурсии по музею с предварительно подготовленной лексикой по теме; 2) выбор зала и распределение залов для парной работы; 3) подготовка учениками онлайн-экскурсии по определенному залу; 4) озвучание онлайн-экскурсии по залу или по нескольким экспонатам на иностранном языке с параллельным видеорядом; 5) вопросно-ответная групповая работа по просмотренной экскурсии с уточнением информации по экспонатам; 6) контроль над выполнением задания учителем и анализ работы учеников .

4. Интерактивная экскурсия на платформе Яндекс.Карты или Google Maps (модуль «Родной город», «Путешествие», «Искусство», позволяет изучить иноязычные соответствия реалиям родной культуры, применить знания о родном городе в виде монологического высказывания в ходе экскурсии и развить вопросно-ответную форму коммуникации): 1) работа с лексикой по достопримечательностям родного города; 2) распределение достопримечательностей по парам; 3) составление маршрута и текста экскурсии; 4) проведение онлайн-экскурсии с помощью онлайн-сервиса с передвижением по карте города; 5) вопросно-ответный блок по прослушанной информации; 6) анализ выполнения задания учителем.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что иммерсивный подход в обучении иностранному языку имеет довольно много преимуществ: высокая мотивация к обучению благодаря аутентичности и наглядности контента; регулярная и последовательная коммуникация учителя и учеников на иностранном языке, коллаборативность, то есть групповая деятельность учащихся; индивидуализация и дифференциация процесса обучения; раскрытие творческого потенциала личности. Помимо всего вышеперечисленного, иммерсивный подход также обеспечивает эффект погружения в культурно-языковую среду, вследствие чего происходит полная изоляция от русского языка; учащиеся получают возможность оказаться в естественных условиях овладения иностранным языком в различных ситуациях общения, также обеспечивается коммуникативная направленность данного метода, развитие навыков письменного и устного общения.

Разработка иммерсивной методики с привлечением новых технических средств имеет огромный обучающий потенциал, поскольку благодаря иммерсивному подходу учащиеся получают возможность добиться больших успехов и результатов в овладении коммуникативной иноязычной компетенцией, а также сделать сам процесс изучения языка более интересным, познавательным и практико-ориентированным.

Библиографический список

1. Айснер Л.Ю. Формирование нового подхода к обучению: роль новых образовательных технологий. *Образование и проблемы развития общества*. 2021; № 4: 10–21.
2. Федоренко О.А. Инновационные интерактивные технологии обучения иностранному языку в условиях иммерсивной образовательной среды. *Непрерывное образование: теория и практика реализации*. 2018: 119–122.
3. Архипова М.В., Жирнова О.Р., Шутова Н.В., Мешкова Г.А. Особенности использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; Т. 9, № 4: 1–17.
4. Степанова А.В., Шарыпов С.Ю. Аксиологический аспект интернет-комментариев к фильмам. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020; № 4: 130–134.
5. Иванова Л.Б. *Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку*. 2014: 80–82.

References

1. Ajsner L.Yu. Formirovanie novogo podhoda k obucheniyu: rol' novyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Obrazovanie i problemy razvitiya obschestva*. 2021; № 4: 10-21.
2. Fedorenko O.A. Innovacionnye interaktivnye tehnologii obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah immersivnoj obrazovatel'noj sredy. *Nepreryvnoe obrazovanie: teoriya i praktika realizacii*. 2018: 119-122.
3. Arhipova M.V., Zhirnova O.R., Shutova N.V., Meshkova G.A. Osobennosti ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 9, № 4: 1-17.
4. Stepanova A.V., Sharypov S.Yu. Aksiologicheskij aspekt internet-kommentariev k fil'mam. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2020; № 4: 130-134.
5. Ivanova L.B. *Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku*. 2014: 80-82.

Статья поступила в редакцию 09.11.22

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-102-105

Tomilin A.N., *Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tomilina S.N., *senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Hekert N.E.*., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

STIMULATION AS THE MOST IMPORTANT METHOD OF ACTIVATING EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH STUDENTS. The proposed article discloses the essential foundations of the use of incentive opportunities in the patriotic education of students. The purpose of the publication is to bring to the general scientific community the essential foundations of the use of the method of stimulation in educational and patriotic activities with students. When developing this topic, a set of methods is used, including: selection and study of scientific literature, theoretical analysis, synthesis, generalization of the experience of patriotic education, conversations, and a survey. The factors determining the relevance of the topic under consideration are given, the authors' vision of the term "stimulating students to educational and patriotic activities" revealing the essence of the phenomenon under consideration, the functions of stimulation are highlighted, specific methods of stimulation used in the practice of patriotic education at a university, the mechanism of implementation, the conditions of their effectiveness and the result are determined. Constructive use of incentives in the process of patriotic education at the university will increase the interest of young students, attract young men and women to actively participate in educational and patriotic activities, which will have a positive impact on the results of patriotic education and professional training of future maritime transport specialists.

Key words: **educational and patriotic activity, method, patriotic education, patriotism, fatherland, incentive, stimulation, student youth.**

А.Н. Томилин*, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
С.Н. Томилина*, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Н.Е. Хекерт*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail:mail@nsma.ru*

СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ

Предлагаемая статья посвящена раскрытию сущностных основ применения возможностей стимулирования в патриотическом воспитании учащейся молодежи. Цель публикации – довести до широкой научной общественности сущностные основы использования метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. При разработке настоящей темы применена совокупность методов, в числе которых отбор и изучение научной литературы, теоретический анализ, синтез, обобщение опыта патриотического воспитания, беседы, опрос. Приводятся факторы, обусловливающие актуальность рассматриваемой темы, авторское видение термина «стимулирование учащейся молодежи к воспитательно-патриотической деятель-

ности», раскрывающие сущность рассматриваемого феномена, выделены функции стимулирования, определены конкретные методы стимулирования, применяемые в практике патриотического воспитания в вузе, механизм реализации, условия их эффективности и результат. Конструктивное применение стимулирования в процессе патриотического воспитания в вузе позволит повысить интерес учащейся молодежи, привлечь юношей и девушек к активному участию в воспитательно-патриотической деятельности, что положительно скажется на результатах патриотического воспитания и профессиональной подготовки будущих специалистов морского транспорта.

Ключевые слова: **воспитательно-патриотическая деятельность, метод, патриотическое воспитание, патриотизм, Отечество, стимул, стимулирование, учащаяся молодежь.**

Патриотизм – это одно из наиболее ярких, древних, глубоких чувств и личностных качеств россиян [1]. В нашей стране данный феномен отличается от иного патриотизма особым духовным наполнением, глубинностью, нравственной красотой, соборностью, исполинской силой и невидимой преданностью государству, стране, народу России, вплоть до самопожертвования в бою ради достижения победы над ненавистным врагом-захватчиком. И как бы ни пытались внешние враги, агенты влияния, лжепатриоты, вероотступники и ренегаты, под какими бы они «одеждами не рядились», им никогда не удастся ниспровергнуть российский патриотизм. Россияне любят свою страну, её сложную судьбу и историю, её просторы и природу, её культуру и традиции, потому что здесь мы родились, здесь дышится по-особому свободно.

Патриотизм личности, группы и народа формируется в процессе длительной, целенаправленной, логически выстроенной и последовательной воспитательно-патриотической деятельности. Она начинается в семье, с рождения будущего патриота. Длится всю жизнь, углубляясь, расширяясь и совершенствуясь.

Анализ практики патриотического воспитания показывает, что учащаяся молодежь наиболее активно, конструктивно и инициативно участвует в мероприятиях воспитательно-патриотической деятельности, где преподавателями и воспитателями умело используются возможности стимулирования.

Опрос организаторов воспитательно-патриотической деятельности в ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова показал, что 44% из них не всегда применяют в проводимой работе возможности стимулирования. В то же время 58% курсантов заявили, что они не слышали о такой практике, как стимулирование активности их участия в воспитательной работе патриотической направленности.

К факторам, подтверждающим актуальность рассматриваемой темы, относятся:

– возрастание роли и значения стимулирования в практике воспитательно-патриотической деятельности;

– потребность в основательном анализе теории и практики патриотического воспитания, опыта применения возможностей стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности, что позволит определить новые пути повышения интереса учащейся молодежи к патриотизму и патриотическому воспитанию;

– необходимость совершенствования патриотического воспитания граждан России, в том числе учащейся молодежи, в интересах воспитания настоящих патриотов Отечества, для которых интересы государства первостепенны, которые не будут уклоняться от призыва на фронт и покидать свою Родину в минуты опасности;

– акцентирование внимания организаторов воспитательно-патриотической деятельности, преподавательского состава на стимулирование и его колоссальных возможностях в работе с учащейся молодежью.

Следовательно, проблема применения возможностей стимулирования учащейся молодежи в патриотическом воспитании актуальна и требует соответствующего исследования.

Цель исследования: разработать сущностные основы применения возможностей стимулирования в интересах активизации воспитательно-патриотической деятельности и повышения активности учащейся молодежи морского вуза в её осуществлении. Достижение намеченной цели требует решения следующих задач:

– уточнение сущности понятия «стимулирование»;

– разработка авторского видения сущности термина «стимулирование учащейся молодежи к воспитательно-патриотической деятельности»;

– определение возможностей применения конкретных видов стимулирования (поощрение, соревнование, наказание) в практике воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью;

– предложение путей улучшения практики использования метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью.

Научная новизна заключается в том, что авторами предложена идея творческого применения возможностей стимулирования активности и деятельного участия учащейся молодежи в ВПД.

Теоретическая значимость состоит в уточнении термина «стимулирование учащейся молодежи к воспитательно-патриотической деятельности», раскрытии сущностных основ стимулирования.

Практическая значимость обеспечивается широкой возможностью применения разработанных основ в практике ВПД отечественных высших и средних учебных заведений.

Понятие «стимулирование» происходит от латинского слова «stimulus» – стимул. В древние времена стимулом называли остроконечную палку, которая применялась для подталкивания, поторапливания животных, побуждения их к движению или действию.

Проблематику стимулирования в отечественной педагогике рассматривали Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Г.И. Щукина и др., трактующие стимулирование как некую меру внешнего воздействия на личности, способствующего развитию мотивации, активности и деловых качеств воспитанника.

В последние годы наблюдается внимание молодых исследователей к стимулированию как к одному из важнейших педагогических условий активизации патриотического воспитания (М.Ю. Корнилова (2017), А.А. Мирзаев (2018), М.А. Егоров (2020) и др.); развития лидерских качеств личности (О.В. Фомичева (2013), Г.П. Писаренко (2017) и др.); формирования профессиональной направленности курсантов (О.Н. Касьянов (2017), Г.В. Муравьев (2018) и др.).

Вместе с тем тема стимулирования учащейся молодежи к воспитательно-патриотической деятельности (ВПД) в прямой постановке не исследовалась, что требует соответствующего изучения.

Сущность педагогического стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности

Современная педагогическая практика немыслима без применения метода стимулирования. Отечественные педагоги и психологи стоят на позиции, что стимулирование оказывает существенное влияние на развитие мотивации воспитанников как в интересах повышения эффективности обучения, так и их воспитания.

Рассмотрим взгляды ученых на сущность понятия «стимулирование».

По мнению З.И. Равкина, педагогическое стимулирование есть «процесс активизации личностных внутренних движущих сил человека с помощью внешних, обособленных средств побуждения» [2]. Л.Ю. Гордин исходит из понимания сути термина «стимул» как «особых побудителей деятельности и активности учащегося» [3]. Ю.К. Бабанский придерживался точки зрения, что применение методов стимулирования в обучении и воспитании обеспечивают развитие мотивации у учащихся к учебно-воспитательной деятельности, способствуют формированию познавательного интереса, созданию ситуации успеха, являются основой повышения эффективности и результативности педагогической деятельности [4].

В.А. Сластенин полагает, что стимулирование есть деятельность, заключающаяся в побуждении воспитанника к мысли, чувству, действию [5, с. 281].

Современные исследователи (Г.В. Муравьев [6], М.Ю. Вовк [7], А.Н. Томилин [8] и др.) понимают стимулирование как определенное воздействие на мотивацию учащейся молодежи, проводимое целенаправленно и логически последовательно, побуждающее их к эффективной и качественной работе (учебной, воспитательной, общественной, волонтерской и др.) и направленное на успешное достижение обозначенной цели в учебе, воспитании, поведении, общественной работе.

Следовательно, можем заключить, что:

– стимулирование (педагогическое) есть продуманный и организованный процесс умелого применения определенных средств (стимулов), обеспечивающих активизацию личностных внутренних движущих сил человека;

– под термином «стимулирование учащейся молодежи к воспитательно-патриотической деятельности» понимается целенаправленный процесс конструктивно-творческого применения всего комплекса педагогических стимулов, которые не только подчеркивают одобрение и поддержку со стороны преподавателя (воспитателя) деятельности воспитанника в сфере патриотизма и патриотического воспитания, но и положительно влияют на него, активизируя, побуждая и направляя его усилия на дальнейшее повышение результативности по формированию себя как гражданина, верного патриота, компетентного специалиста, надежного защитника России.

Цель применения методов стимулирования в ВПД – активизация участия учащейся молодежи в патриотическом воспитании, повышение уровня их патриотизма.

Задачи преподавателя (воспитателя):

– совершенствование своих знаний в сфере применения метода стимулирования;

– изучение передового опыта педагогического стимулирования учебно-воспитательной и патриотической деятельности;

– критическое осмысление своей практики использования потенциала в ВПД;

– правильный выбор форм стимулирования;

– учет индивидуальности курсанта (студента);

– верная эмоциональная направленность и продуманная дозировка;

– опора на коллектив и его мнение;

– закрепление положительного поведения, активности в ВПД;

– формирование и развитие положительной мотивации участия в ВПД;

– профилактика негативных проявлений, высказываний, поступков.

Специфика методов педагогического стимулирования заключаются в следующем:

– они воздействуют на мотивационную сферу воспитанника;

– побуждают учащуюся молодежь к активности, энергичности, творчеству;

– способствуют развитию мотивации в ВПД;

– помогают личности выработать умение оценить свою деятельность, жизненную позицию и поведение, уяснение смысла своего существования и жизни;

– их базис (психолого-педагогический) – побуждение и принуждение.

При выборе педагогических стимулов, применяемых в ВПД, следует руководствоваться следующими положениями:

– учет конкретной педагогической ситуации и конкретных направлений ВПД (государственно-патриотическое, историко-патриотическое, героико-патриотическое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое и др.);

– учет уровня интеллектуального и психологического развития воспитанников, их социального опыта, индивидуальных качеств и способностей, потребностей и интересов;

– каждый стимул должен содействовать активности, инициативности и деловитости учащейся молодежи в ВПД;

– применяемый стимул строго индивидуален, т. к. может оказать разнополярное воздействие на личность – одни способствуют активности учащейся молодежи, другие тормозят их участие и действия;

– способствовать формированию здоровой морально-нравственной атмосферы в коллективе учебной группы, необходимого эмоционального заряда настроя (эмоции способствуют проявлению реакции учащейся молодежи на разнообразные способы педагогического воздействия);

– обеспечивать необходимое направление ВПД и её качественную реализацию.

Основными требованиями к педагогическим стимулам, применяемым в ВПД, являются:

– соответствие современному педагогическому процессу;

– обеспечение выполнения целевого назначения ВПД;

– развитие мотивации учащейся молодежи к активному участию в ВПД.

Функции стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности

Метод стимулирования в ВПД выполняет следующие функции [9]:

– *воспитательную* (способствует формированию у воспитанника высоких духовно-нравственных и морально-волевых качеств, потребных для воинской службы и защиты интересов России в мирное и военное время, выработки чувства долга, законопослушности, ответственности, готовности выполнить конституционный долг);

– *развивающую* (оказывает содействие гармоничному и разностороннему развитию воспитанника как патриота, его основательной подготовке к повседневной и профессиональной деятельности, готовности к службе в Вооруженных силах РФ);

– *мобилизующую* (содействует концентрации воспитанника на решение поставленных задач ВПД);

– *направляющую* (обеспечивает устремленность деятельности воспитанника в конкретное русло, потребное для ВПД, его формирование как гражданина-патриота, компетентного профессионала, мастера своего дела, подлинного защитника России);

– *побуждающую* (подвигает воспитанника к активному, инициативному и творческому участию в ВПД);

– *активизирующую* (призывает к активному участию воспитанника в ВПД);

– *корректирующую* (помогает в устранении имеющихся недостатков и недоработок в формировании себя как патриота и защитника современной России);

– *преобразующую* (формирует стремление к оперативному достижению намеченных целей и задач ВПД, преобразованию практики воспитательной работы, саморазвитию и самовоспитанию).

Методы педагогического стимулирования

В педагогике встречаются различные авторские классификации методов стимулирования.

Так, Ю.К. Бабанский в группу методов стимулирования и мотивации учения включил следующие методы: а) интерес к учению (разъяснение, учебные дискуссии, познавательные игры, создании ситуации успеха в учении, поощрение, порицание); б) долг и ответственность в учении (убеждение, предъявление требований, упражнение, поощрение и наказание воспитанника). Г.И. Щукина предложила применять три основных метода стимулирования поведения и деятельности – поощрение, наказание, соревнование [10]. В.А. Сластенин относит к методам стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности следующие: соревнование, сюжетно-ролевые игры, поощрение, наказание. Н. Афонина выделяет такие разновидности педагогических методов стимулирования, как поощрение, наказание, соревнование и субъективно-прагматический.

Исходя из цели ВПД – формирование высоко уровня патриотизма у учащейся молодежи, к стержневым методам стимулирования мы относим поощрение, соревнование, наказание. Рассмотрим их содержание:

1. Поощрение (позволяет выразить положительную оценку действий и поведения воспитанников, а также закрепить положительные навыки, образцовое поведение). Формами поощрения являются похвала, одобрение, ободрение, благодарность, награждение (грамота, ценный подарок, памятный сувенир, нагрудный знак и др.).

2. Соревнование (развивает положительные навыки соперничества и приоритета в процессе ВПД, содействует формированию высоких патриотических качеств).

3. Общественное мнение (позволяет реализовать воспитательные функции, способствует развитию общественной активности и товарищеской солидарности курсантского коллектива, стимулированию общественно полезной деятельности членов учебной группы, курсантской роты).

4. Наказание (направлено на своевременное предупреждение нежелательных поступков, негативных действий и высказываний, формирование уважения к своим товарищам, друзьям, преподавателям, взрослым людям, ветеранам). К наиболее положительно зарекомендовавшим себя видам наказания относятся следующие: назидательная беседа, порицание, замечание, наложение дополнительных обязанностей, лишение или ограничение прав, выражение морального порицания, осуждение коллег, выговор и др.

Механизм применения метода стимулирования в ВПД предусматривает включение следующих приемов: придание ВПД привлекательности, формирование интереса к идее патриотизма и ВПД; использование педагогической ситуации; одобрение достигнутого успеха; обращение к самолюбию воспитанника; поддержка соперничества; использование намерений; учет интересов и склонностей; доброжелательная критика; показ последствий поступков.

В практике ВПД применяются следующие *пути стимулирования* [9]:

– *непосредственный* (требует применения средств, воздействующих на активизацию деятельности воспитанников, способствует развитию патриотического интереса, увлечений, желаний, формирования патриотических качеств учащейся молодежи, навыков и умений ВПД. Выбор совокупности стимулов зависит от намеченной цели и необходимости её достижения);

– *опосредованный* (призывает к выбору и использованию стимулов, соответствующих целям, расположенным за пределами ВПД. В таких ситуациях воспитанники выполняют различные действия, не вполне соответствующие их желаниям и потребностям. Причины этого расположены в сфере интересов воспитанников и содействуют достижению определенной цели);

– *перспективный* (применяемые стимулы ориентированы на будущее достижение целей ВПД).

Ключевыми условиями применения метода поощрения являются:

– обеспечение объективности, справедливости и соответствия выбранной формы поощрения подлинным заслугам курсанта в учебе, воспитании и общественной работе;

– влияние поощрения на учебно-воспитательную деятельность и поведение курсанта;

– гласность поощрения, его обнародование;

– учет морально-психологических и индивидуальных особенностей курсанта;

– продуманный выбор каждого поощрения, строгое соблюдение меры соответствия поощрения заслугам и поступкам курсанта;

– поддержка поощрения членами курсантского коллектива, студенческого совета, опора на общественное мнение курсантской роты, учебной группы.

Метод соревнования реализуется при условии:

– установления конкретных временных, оценочных, разноуровневых критериев выполнения заданий (качественного оформления конспектов лекций, практических и лабораторных занятий; своевременного выполнения контрольных и курсовых работ; активности на семинарах, дистанционных занятиях и др.);

– оказания разнообразной помощи и поддержки коллегам, у которых более низкий балл по рейтингу на курсе, пропускающим занятия, не участвующим в учебном процессе, общественной и волонтерской работе;

– заблаговременного информирования о поощрении победителя (за активное и инициативное участие в воспитательных мероприятиях университета, систематическое выступление на научно-практической конференции, качественную подготовку презентации и др.).

Реализация такого вида педагогического стимулирования, как общественное мнение, предусматривает соблюдение следующих условий:

– своевременное создание здорового морально-нравственного общественного мнения в коллективе учебной группы и курсантской роты;

– решительная борьба с проявлениями круговой поруки, обмана, сокрытия нарушителей дисциплины, учебного процесса в курсантском коллективе;

– воспитание у учащейся молодежи принципиальности к оценке отношения к учебно-воспитательной и общественной работе, поступков и действий своих коллег;

– своевременное педагогическое влияние на оценочные суждения курсантов по всему спектру обучения в вузе, проведение дистанционного обучения, стимулирование активности и др.;

– систематическая работа с активом курсантского подразделения (старшиной роты, старшинами групп, членами курсантских советов и др.);

Применение наказания предусматривает соблюдение следующих условий:

– не следует торопиться наказывать;

– сила наказания увеличивается, если оно исходит от коллектива;

– не рекомендуются коллективные наказания;

– наказания будет действенным, когда оно понятно курсанту, и он считает его справедливым;

– нельзя оскорблять курсанта;

– основа – конфликтная ситуация;

– следует применять в комплексе с другими методами.

Следовательно, *основными условиями обеспечения эффективности метода стимулирования* являются:

– конструирование отношений с учащейся молодежи на основе принципов гуманизма, разумности, доверительности;

– всесторонняя оценка педагогической ситуации, выбор потребных видов стимулирования;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей учащейся молодежи;

– проявление педагогического такта и внимания к воспитанникам;

– формирование позитивной мотивации поведения;

– своевременное пресечение негативных поступков, активизация профилактической работы.

Планируемый результат применения метода стимулирования в ВПД – повышение интереса учащейся молодежи к патриотическому воспитанию, проводимому в вузе, активизация их участие в воспитательной работе патриотической направленности, проводимых акциях, поисковой и волонтерской работе, что обеспечит формирование развитых патриотических качеств и твердой патриотической убежденности у каждого юноши и девушки.

Таким образом, формирование патриотизма у учащейся молодежи в современных условиях является важной и актуальной педагогической задачей. Ее решение требует от руководителей, преподавателей и общественных структур вузов поиска новых форм и методов работы. Умелое применение метода стимулирования даст новый импульс проводимой ВПД, позволит привлечь внимание и зародить интерес у молодежи к ней, что, в свою очередь, отразится на её активности, инициативности, деловитости, ответственности и добросовестности при подготовке и проведении разнообразных мероприятий патриотической направленности. Результатом такой активности станет высокий уровень патриотизма студентов и курсантов.

Библиографический список

1. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
2. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. Йошкар-Ола: МГПИ, 1972.
3. Гордин Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования. Советская педагогика. 1979; № 12: 72–79.
4. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников. *Советская педагогика*. 1980; № 3: 99–106.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
6. Муравьев Г.В., Томилин А.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020.
7. Вовк М.Ю. *Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
8. Афонина Н. *Метод стимулирования в педагогике*. Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/metod_stimulirovaniya_v_pedagogike/
9. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
10. Щукина Г.И. *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.
2. Ravkin Z.I. Stimulirovanie kak pedagogicheskij process. *Problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya i metodologii issledovanij istorii sovetskoj shkoly.* Joshkar-Ola: MGPI, 1972.
3. Gordin L.Yu. Metodologicheskie problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1979; № 12: 72-79.
4. Babanskij Yu.K. Metody stimulirovaniya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Sovetskaya pedagogika*. 1980; № 3: 99-106.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
6. Murav'ev G.V., Tomilin A.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020.
7. Vovk M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na tradiciyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
8. Afonina N. *Metod stimulirovaniya v pedagogike*. Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/metod_stimulirovaniya_v_pedagogike/
9. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
10. Schukina G.I. *Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya v uchebnom processe*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 09.11.22

УДК 378.14:372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-105-109

Torubarova I.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, N.N. Burdenko Voronezh State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: torubarova69@mail.ru, ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-6712-1865*

Stebletsova A.O., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, N.N. Burdenko Voronezh State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: annastebl@mail.ru, ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4682-4887*

Karpova A.V., *Cand. of Sciences (Medicine), Head of International Institute of Medical Education and Cooperation, Vice-Rector for International Development; senior lecturer, Department of Normal Physiology, N.N. Burdenko Voronezh State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: anna_v_karpova@mail.ru, ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9551-6381*

FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF FSES 3++: STUDENTS' READINESS FOR INDEPENDENT WORK. The article highlights the issue of readiness of medical university students for independent work in the context of novel state educational standards (FSES 3++). It is noted that in conditions of optimization of the teaching load, which is expressed in the redistribution of the number of contact hours and hours for independent work, development of students' skills in independent work, including those in the discipline "foreign language", are tasks of primary significance. According to the authors of the article, this is the aim of the new system of teaching foreign languages at Burdenko Voronezh State Medical University. The study performed allows detecting challenges that arise when students learn foreign languages, the level of students' readiness for independent work; giving recommendations and perspectives for successful development of universal competencies "self-organization" and "self-development".

Key words: **foreign language, medical university, educational standards, independent work.**

И.И. Торубарова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», г. Воронеж, E-mail: torubarova69@mail.ru*

А.О. Стеблецова, *д-р филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», г. Воронеж, E-mail: annastebl@mail.ru*

А.В. Карпова, *канд. мед. наук, доц., рук. Международного института медицинского образования и сотрудничества, проректор по международной деятельности, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», г. Воронеж, E-mail: anna_v_karpova@mail.ru*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++: АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье освещается проблема готовности студентов медицинского университета к самостоятельной работе в условиях обучения по государственным образовательным стандартам нового поколения. Отмечается, что в условиях оптимизации учебной нагрузки, которая выражается в перераспределении количества контактных часов и часов на самостоятельную работу, формирование и развитие у студентов навыков самостоятельной работы, в том числе и по дисциплине «Иностранный язык», являются задачами первоочередной значимости. Именно на это, по мнению авторов статьи, нацелена новая система преподавания иностранных языков в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. На основании проведенного исследования были выявлены проблемные моменты, возникающие у студентов при изучении дисциплин блока «Иностранный язык», установлен уровень готовности студентов к самостоятельной работе, даны рекомендации и намечены перспективы для успешного формирования универсальных компетенций «самоорганизация» и «саморазвитие».

Ключевые слова: **иностранный язык, медицинский университет, образовательные стандарты, самостоятельная работа**.

Самоорганизация и саморазвитие обучающихся являются универсальными компетенциями (УК), зафиксированными в ФГОС ВО 3++ по направлениям специалитета 310000 Клиническая медицина и 320000 Науки о здоровье и профилактическая медицина. В соответствии с требованиями новых программных документов обучающийся должен быть «способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни (УК-6)» [1; 2; 3, с. 6–13]. Одной из форм «собственной деятельности» является самостоятельная работа студентов вузов, которая была и остается неотъемлемой частью учебного процесса любой дисциплины и программы профессиональной подготовки [4].

В этой связи мы говорим о развитии навыков и умений самостоятельной работы (далее – СР), которую определяют как деятельность, способную «… обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда» [5, с. 4].

Самостоятельная работа и самостоятельное обучение реализуются в контексте таких образовательных технологий, как *личностно-деятельностный подход*, *личностно ориентированное обучение*. «Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельностью учащихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач» [6, с. 515].

Личностно ориентированное обучение декларирует такие принципы, как 1) уникальность каждого индивидуума, включенного в образовательный процесс, как студента, так и преподавателя; 2) взаимодействие на основе гуманности и толерантности; 3) подлинность результатов образовательной деятельности студента, которые сопоставляются «с достижениями культурно-исторического характера»; 4) самооценка студентом полученных образовательных результатов, а также оценка преподавателем образовательной деятельности студента как обязательное условие «личностного приращения студента» [7].

Необходимо подчеркнуть, что гармоничные взаимоотношения преподавателя – наставника и ученика – студента являются одной из основ организации успешной самостоятельной работы обучающихся. Еще одним базовым компонентом эффективности самостоятельной работы в современных условиях стали информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Продуктивное взаимодействие между преподавателем и студентом и благоприятная мотивационная среда, в которой ИКТ являются важным элементом, составляют внешние факторы, от которых зависит успешное самостоятельное обучение. Внутренние факторы – это навыки, которые обучающиеся должны сформировать, развить самостоятельно. К ним относятся когнитивные навыки, такие как концентрация памяти и внимания для решения проблемы, метакогнитивные навыки, связанные с пониманием того, как проходит обучение, и аффективные навыки, связанные с чувствами и эмоциями. Интегративное сочетание внешних и внутренних факторов является универсальным залогом эффективности самостоятельной работы обучающихся вне зависимости от профиля подготовки. При этом невозможно не учитывать и дисциплинарное своеобразие навыков и умений, формируемых в рамках разных отраслей знания или профессиональных дисциплин. Поэтому в настоящей работе мы сосредоточились на самостоятельной работе обучающихся в рамках дисциплины «Иностранный язык» (далее – ИЯ), которая является обязательной в учебных планах российских медицинских вузов.

На протяжении большей части 20-го века теория и методология преподавания языков в значительной степени основывались на теоретической и прикладной лингвистике. Концепция самостоятельности, будучи привнесенной в преподавание языков из области философии, психологии и педагогики, привлекает внимание исследователей, начиная с 1960-х годов. Существует множество мнений отечественных и зарубежных исследователей относительно самостоятельной работы при изучении ИЯ. Little утверждает, что самостоятельная работа может принимать различные формы в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, результатов, которые они достигли в своем обучении, их индивидуальных целей и задач и т. п. [8, с. 4]. Интересна точка зрения Nation, который определяет роль обучающегося в самостоятельной работе как индивидуума, который берет на себя контроль и ответственность за собственное обучение [9, с. 394]. Е.В. Федоткина обращает внимание на тот факт, что главная цель преподавателя ИЯ – научить студента учиться, «выработать навыки и умения самостоятельной работы» [10, с. 209]. Е.Ю. Ковалева рассматривает самостоятельную работу обучающихся как «особую форму самообразования», обязательную компетенцию для успешного профессионального роста специалиста [11].

Актуальность обсуждаемой проблемы обусловлена изменениями, продиктованными новыми образовательными стандартами: ранее фокус внимания при изучении ИЯ был сосредоточен на контактной аудиторной работе с обучающимися, которая считалась обязательным условием успешного формирования знаний, умений и навыков; в современных реалиях возрастает роль студенческой автономии, возникает необходимость изучения готовности студентов к самостоятельной работе, которую можно определить как фундамент для осуществления принципа «учись на протяжении всей жизни». Научная новизна данной работы заключается в исследовании самостоятельности как академической компетенции студентов в условиях реализации новых образовательных стандартов: несомненно, что при современных четких ориентирах на самоорганизацию и саморазвитие обучающихся, заданных ФГОС ВО 3++, оптимизация учебной нагрузки, выражающаяся в перераспределении количества контактных часов и часов на самостоятельную работу, становится новой образовательной реальностью российских вузов. В этих условиях важной задачей преподавателей является формирование и развитие у студентов навыков СР, в том числе и по дисциплине «Иностранный язык» в медицинском университете [12; 13; 14].

Именно от наличия у обучающихся навыков и умений работать самостоятельно во многом зависит продуктивность автономной деятельности при овладении ИЯ. Актуальность определяет цель настоящей работы: описание новой системы преподавания иностранных языков в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: провести анализ и оценку уровня сформированности навыков и умений самостоятельной работы у студентов медицинского университета.

В качестве материала исследования были использованы учебные планы ВГМУ им. Н.Н. Бурденко по реализации основных образовательных программ по программе специалитета 31.05.03 Стоматология и 32.05.01 Медико-профилактическое дело от 11.06.2021, а также рабочие программы по дисциплинам блока «Иностранные языки». Методологическим инструментом исследования стал опрос студентов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, в котором приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов (53 и 47 человек соответственно) стоматологического и медико-профилактического и студенты 4-го курса (23 человека) медико-профилактического факультетов. Опрос проводился в мае 2021–2022 уч. г. Для диагностики уровня самостоятельности взрослых при освоении ИЯ была использована анкета Д.Е. Онорина [15]. Она состоит из 44 вопросов, которые могут быть сгруппированы в зависимости от того, какой аспект учебной самостоятельности они отражают. Каждый аспект соответствует определенному компоненту самостоятельности (см. табл. 1).

Переход в 2017 и 2020 годах на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения или ФГОС 3++ подтолкнул учебное руководство вуза на внесение концептуальных изменений в учебные планы. Осознавая значимость иностранного языка в профессиональной компетенции современного врача, организаторы учебного процесса поставили перед кафедрой задачу продолжить преподавание ИЯ на старших курсах. Традиционно ИЯ в медицинском вузе был дисциплиной, реализуемой на 1–2 курсах, в то время как студенты старших курсов, активно занимающиеся наукой и более осознанно относящиеся к иностранным языкам, не имели возможности осваивать их в рамках учебного плана. Для решения этой задачи была принята следующая система преподавания ИЯ в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. В соответствии с учебным планом вуза иностранные языки преподают на 1–4 курсах, двумя блоками, по две дисциплины в каждом блоке:

1) блок English for Specific Purposes (ESP) – дисциплины «ИЯ в медицине» (1 курс), «ИЯ в профессиональной коммуникации» (2 курс);

Таблица 1

Соотношение аспектов и компонентов учебной самостоятельности

компоненты	проектировочный	организационный	оценочный	рефлексивно-корректировочный
аспекты	готовность к самоуправлению, самостоятельная работа по изучению иностранного языка	самостоятельная работа по изучению иностранного языка, отбор содержания	важность занятий в аудитории/ значимость роли преподавателя: объяснения, наблюдение, оценивание/ мотивация	готовность к самоуправлению, важность занятий в аудитории/значимость роли преподавателя: объяснения, наблюдение, внутренняя мотивация, заинтересованность в другой культуре

2) блок English for Academic Purposes (EAP) – дисциплины «Основы медицинского перевода» (3 курс), «ИЯ для академических целей» (4 курс).

Каждая дисциплина рассчитана на 32 контактных часа и 37 часов самостоятельной работы студентов. В рамках курса обучающиеся должны ознакомиться с основами медицинской терминологии на ИЯ, овладеть лексико-грамматическим материалом по специальным темам, таким как анатомия, физиология, патология систем и органов человека, научиться работать со справочной литературой, выполнять поисковую деятельность и отбирать релевантные справочные источники, развивать коммуникативные навыки, сформированные в школе. Очевидно, что в таких условиях самостоятельная работа является делом первостепенной важности. Студенты обеспечиваются необходимым методическим, справочным, практическим материалом для выполнения заданий, подготовки к аудиторным занятиям, развития навыков и умений поисковой работы. Результаты их деятельности преподаватели контролируют на аудиторных занятиях, активно используются современные ИКТ и образовательные платформы (Moodle, Webinar, социальные сети), что обеспечивает дополнительную положительную мотивацию для студентов. Многие студенты проявляют интерес к изучению ИЯ помимо обязательной программы, участвуют во внеаудиторной деятельности, которая представлена олимпиадами по языкам, конкурсами, научной работой. Так, например, в 2022 году команда ВГМУ, в состав которой входили студенты 4 курса лечебного факультета, стала победителем в командном первенстве на IV Международной олимпиаде по английскому языку среди обучающихся медицинских и фармацевтических вузов; студенты медико-профилактического факультета заняли призовые места в научных конкурсах «Наука молодых – 2022», «Молодежь и наука – 2022», «Мое научное исследование» с работами, которые они выполнили самостоятельно в рамках дисциплины «Основы медицинского перевода»; студенты педиатрического факультета приняли участие во Втором международном студенческом конкурсе профессионально ориентированного перевода, организованном МГИМО, наравне со студентами лингвистических вузов.

Однако наряду с положительными моментами есть ряд проблем, требующих решения, а именно – низкий уровень знаний учащихся, с которым они пришли из средней школы; слабая мотивация; неспособность грамотно распределить время на подготовку к практическим занятиям. Для выявления готовности и способности обучающихся к самостоятельной работе на занятиях по ИЯ, а также для последующей корректировки проблемных моментов был проведен опрос среди студентов стоматологического и медико-профилактического факультетов. В табл. 1 «Соотношение аспектов и компонентов учебной самостоятельности» представлены исследуемые аспекты самостоятельности в корреляции с отдельными аспектами учебной деятельности (по Д.Е. Онорину).

Мы обратили внимание на оценочный и рефлексивно-корректировочный компоненты уровня учебной самостоятельности, так как, на наш взгляд, именно они являются определяющими для формирования умений самостоятельной работы. Данные респондентов свидетельствуют, что в целом уровень сформированности оценочного компонента учебной самостоятельности был выше у студентов 4 курса: они приводили более объективные суждения о собственной роли и роли преподавателя для их прогресса в изучении ИЯ.

Табл. 2 «Оценочный компонент уровня самостоятельности на занятиях по ИЯ» представляет вопросы, направленные на выявление у студентов оценочного компонента самостоятельности. Обращает на себя внимание единство мнений в ответах на вопросы 2, 7 и 11: студенты 1–2 курсов и студенты 4 курса единодушны в том, что объяснения преподавателя обеспечивают положительную мотивацию и благоприятные условия для изучения ИЯ (см. табл. 2).

Таблица 3 «Рефлексивно-корректировочный компонент уровня самостоятельности на занятиях по ИЯ» более детально иллюстрирует степень готовности к рефлексии и самокоррекции. Представленные здесь результаты свидетельствуют о низком уровне заинтересованности студентов 1-2 и 4 курсов в изучении ИЯ на настоящий момент и в перспективе, хотя студенты интересуются языком и культурой англоязычных стран. Возможно, такая ситуация объясняется тем, что в будущем студенты не видят практического применения знаниям, полученным на занятиях по ИЯ.

Таблица 2

Оценочный компонент уровня самостоятельности на занятиях по ИЯ*

№ п/п	Вопросы анкеты	1–2 курс	4 курс
1.	Боюсь, что я не смогу изучать тему самостоятельно, если преподаватель не объяснит ее на занятии	15%	26,1%
2.	**Я лучше понимаю, когда преподаватель объясняет что-то на занятии**	**49%**	**47,8%**
3.	Я чувствую себя уверенно, когда преподаватель рядом со мной, пока я изучаю английский	23%	39,1%
4.	Я могу изучать английский только с помощью моего преподавателя	14%	26,1%
5.	Преподаватель всегда должен вести меня к изучению английского языка	13%	26,1%
6.	При изучении английского я хотел бы, чтобы мой преподаватель повторял грамматические правила	23%	21,7%
7.	**Я чувствую себя комфортно, когда мой преподаватель объясняет английский подробно**	**38%**	**7,8%**
8.	Я не смогу изучать английскую грамматику самостоятельно/без преподавателя	17%	7,4%
9.	Если у меня нет возможности изучать английский язык на аудиторном занятии, я не справлюсь с его изучением самостоятельно.	12%	8,7%
10.	Я приветствую, когда преподаватель исправляет мои ошибки, когда я их совершаю.	36%	43,5%
11.	**Я хочу, чтобы преподаватель объяснял нам слова, которые мы должны изучить.**	**45%**	**47,8%**
12.	Я не знаю, как лучше изучать английский язык.	17%	21,7%
13.	Преподаватель должен регулярно давать мне тесты, чтобы контролировать мой уровень знаний.	8%	4,3%
14.	Каждый раз, когда у меня есть задание, преподаватель должен оценивать или исправлять его.	16%	8,7%
15.	Успех в обучении языку в большей степени зависит от того, что я делаю в аудитории в присутствии преподавателя.	12%	17,4%
16.	Я выполняю задания по английскому языку только тогда, когда знаю, что преподаватель будет оценивать меня.	6%	13%
17.	Я не знаком со способами проверки своего прогресса в изучении языка.	11%	21,7%

**Примечание:* представлен процент ответов «всегда верно».

Таблица 3

Рефлексивно-корректировочный компонент уровня самостоятельности на занятиях по ИЯ*

№ п/п	Вопросы анкеты	1-2 курс	4 курс
1.	Боюсь, что я не смогу изучать тему самостоятельно, если преподаватель не объяснит ее на занятии	15%	26,1%
2.	**Я лучше понимаю, когда преподаватель объясняет что-то на занятии**	**49%**	**47,8%**
3.	Я чувствую себя уверенно, когда преподаватель рядом со мной, пока я изучаю английский	23%	39,1%
4.	Я могу изучать английский только с помощью моего преподавателя	14%	26,1%
5.	Преподаватель всегда должен вести меня к изучению английского языка	13%	26,1%
6.	При изучении английского я хотел бы, чтобы мой преподаватель повторял грамматические правила	23%	21,7%
7.	**Я чувствую себя комфортно, когда мой преподаватель объясняет английский подробно**	**38%**	**47,8%**
8.	Я не смогу изучать английскую грамматику самостоятельно/без преподавателя	17%	17,4%
9.	Если у меня нет возможности изучать английский язык на аудиторном занятии, я не справлюсь с его изучением самостоятельно	12%	8,7%
10.	Я приветствую, когда преподаватель исправляет мои ошибки, когда я их совершаю	36%	43,5%
11.	**Я хочу, чтобы преподаватель объяснял нам слова, которые мы должны изучить**	**45%**	**47,8%**
12.	Я не знаю, как лучше изучать английский язык	17%	21,7%
13.	Преподаватель должен регулярно давать мне тесты, чтобы контролировать мой уровень знаний	8%	4,3%
14.	Каждый раз, когда у меня есть задание, преподаватель должен оценивать или исправлять его	16%	8,7%
15.	Успех в обучении языку в большей степени зависит от того, что я делаю в аудитории в присутствии преподавателя	12%	17,4%
16.	Я выполняю задания по английскому языку только тогда, когда знаю, что преподаватель будет оценивать меня	6%	13%
17.	Я не знаком со способами проверки своего прогресса в изучении языка	11%	21,7%

**Примечание:* представлен процент ответов «всегда верно»

Результаты проведенного анкетирования представляют существенный интерес для изучения различных аспектов преподавания ИЯ, среди которых выделим следующие моменты:

1. На вопрос: «*Моя оценка по английскому в аттестате о среднем (полном) общем образовании (после 11 класса)»*, почти все обучающиеся ответили «хорошо» или «отлично» (см. рис. 1).

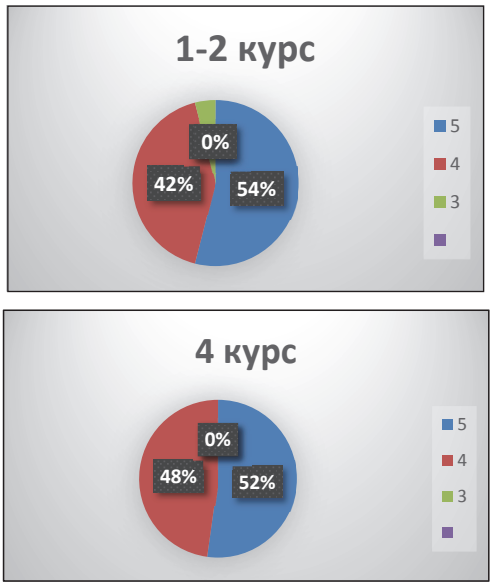


Рис. 1. Школьная оценка по английскому языку студентов медвуза

2. На вопрос: «*В будущем я хотел бы продолжить изучение английского языка самостоятельно/без преподавателя»,* большинство студентов ответили утвердительно (см. рис. 2).

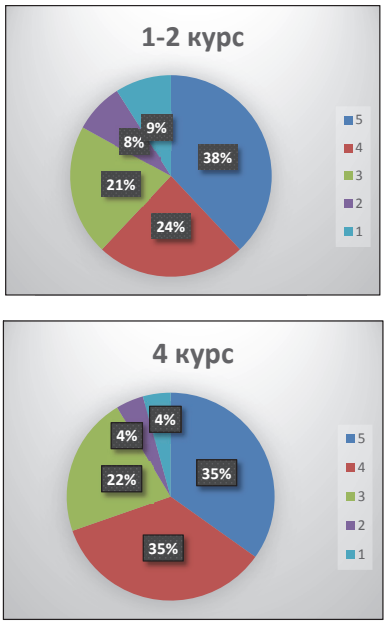


Рис. 2. Мотивация студентов изучать язык самостоятельно в будущем

Примечание: оценка 5 означает, что указанное утверждение является всегда верным для конкретного обучающегося, оценка 4 ставится, если для обучающегося данное утверждение является в основном верным, 3 – иногда верным, 2 – редко верным, 1 – неверным.

Как нам представляется, школьная оценка обучающихся не всегда объективно оценивает их реальные знания, так как тест входного контроля, который проводится на первом занятии, всегда показывает гораздо более низкие по сравнению со школьной оценкой результаты: примерно у половины обучающихся результат теста входного контроля ниже удовлетворительного. Данное несоответствие формирует у студентов ложные представления об их реальных знаниях по ИЯ и на начальном этапе обучения вызывает негативную реакцию по отношению к преподавателю вуза и дисциплине. Однако, как свидетельствуют данные проведенного нами опроса, очень скоро отношение к дисциплине ИЯ меняется, уровень мотивации повышается. Обучающиеся начинают реально оценивать свои знания по дисциплинам блока ИЯ, более трети студентов планируют совершенствовать свои иноязычные компетенции в будущем. Тем самым осуществляется принцип «в учении нельзя останавливаться».

Как очевидно, результаты проведенного анализа системы преподавания ИЯ в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и анкетирования студентов обладают практической значимостью и позволяют сделать некоторые выводы. Во-первых, преподавание дисциплин «Основы медицинского перевода» и «Иностранный язык для академических целей» на старших курсах медицинского университета, несомненно, имеет свои положительные моменты: помимо универсальных иноязычных компетенций, у студентов формируются навыки и умения, связанные с академической речью и письмом, анализом текста, аннотированием и реферированием. Такие навыки необходимы им в дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе и на родном языке.

Во-вторых, результаты проведенного исследования свидетельствуют о низком уровне готовности к самостоятельной работе у значительной части обучающихся. Это нужно учитывать при создании рабочих программ и учебно-методических комплексов по дисциплинам, входящим в блок ИЯ. Формирование и развитие навыков самостоятельной работы должны стать приоритетными задачами учебно-методических комплексов и регулярным видом педагогической деятельности преподавателей.

В-третьих, низкий уровень готовности к самостоятельной работе создает для студентов определенные трудности при овладении ИЯ, которые необходимо нивелировать. Для этого следует создавать специализированные учебно-методические материалы. На кафедре иностранных языков ВГМУ им. Н.Н. Бурденко разработаны комплекты справочных аудио- и видеоматериалов, предназначенных для студентов конкретной основной образовательной программы, например, «Медико-профилактическое дело» и «Стоматология», учитывающие трудности, возникающие у студентов этих программ при освоении блока дисциплин по ИЯ. Справочные комплекты способствуют совершенствованию произносительных навыков студентов, их можно использовать при самостоятельной подготовке к аудиторным занятиям.

В-четвертых, как показывают результаты исследования, необходим не только тестовый (письменный), но и устный контроль сформированных умений и компетенций в режиме «преподаватель – студент», «студент – студент», в том числе для развития коммуникативных навыков обучающихся, которые, помимо прочего, являются обязательным составным компонентом будущей профессиональной деятельности студентов-медиков.

В заключение отметим, что результаты и выводы данного исследования являются неокончательными, поскольку новая система организации дисциплин блока ИЯ находится в процессе адаптации, и работа по развитию и изучению навыков самостоятельной работы студентов медицинского вуза будет продолжена. Тем не менее уже на данном этапе очевиден прикладной характер нашей работы: полученные результаты и выводы могут быть использованы при составлении методических рекомендаций для самостоятельной работы обучающихся.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.03 Стоматология.* Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 984. Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 (стоматология). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310503_C_3_18062021.pdf
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 988. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 г. N 552 «Об утверждении федерального… Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 (медико-профилактическое дело). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/320501_C_3_18062021.pdf
4. Механтьева Л.Е., Карпова А.В., Стеблецова А.О., Торубарова И.И. Иностранный язык в современной профессиональной подготовке специалистов медико-профилактического дела: ответы на вызовы ФГОС 3++ *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 161–165.
5. Меренков А.В., Куньщиков С.В., Гречухина Т.И., Усачева А.В., Вороткова И.Ю. *Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016.
6. Степанова А.В. Личностно-деятельностный и компетентностный подходы к формированию приемов инженерной деятельности у студентов при решении учебных физических задач. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008; № 80. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-i-kompetentnostnyy-podhody-k-formirovaniyu-priemov-inzhenernoy-deyatelnosti-u-studentov-pri-reshenii
7. Абрамова И.В. Личностно ориентированное обучение студентов как условие формирования их профессиональной компетентности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie-studentov-kak-uslovie-formirovaniya-ih-professionalnoy-kompetentnosti
8. Little D. *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
9. Nation I.S.P. *Teaching and learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. Федоткина Е.В. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков. *Инновационная наука*. 2016; № 3-2 (15). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov
11. Ковалева Е.Ю. Самостоятельная работа студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка. *Символ науки*. 2016; № 2-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studentov-neyazykovyh-vuzov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka
12. Стеблецова А.О., Торубарова И.И. Иностранный язык в медицинском вузе в свете государственных образовательных стандартов третьего поколения: проблемы и перспективы. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 2: 206–208.
13. Torubarova I., Stebletsova A. Narrative-based medical writing: An EMP case study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021; Vol. 9, № 1: 51–59.
14. Стеблецова А.О., Ефимова Т.В., Варнавская Е.В. Модернизация форм и методов самостоятельной работы студентов в курсе латинского языка. *Язык. Образование. Культура*. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2016: 183–186.
15. Онорин Д.Е. Диагностика уровня сформированности самостоятельности взрослых при изучении иностранного языка. *Научный журнал*. 2018; № 4 (27). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovnya-sformirovannosti-samostoyatelnosti-vzroslyh-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 31.05.03 Stomatologiya.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. N 984. Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020 (stomatologiya). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310503_C_3_18062021.pdf
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 31.05.01 Lechebnoe delo*. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. N 988. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 32.05.01 Mediko-profilakticheskoe delo*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 15 iyunya 2017 g. N 552 "Ob utverzhdenii federal'nogo… Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020 (mediko-profilakticheskoe delo). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/320501_C_3_18062021.pdf
4. Mehant'eva L.E., Karpova A.V., Steblecova A.O., Torubarova I.I. Inostrannyj yazyk v sovremennoj professional'noj podgotovke specialistov mediko-profilakticheskogo dela: otvety na vyzovy FGOS 3++ *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 161-165.
5. Merenkov A.V., Kun'schikov S.V., Grechuhina T.I., Usacheva A.V., Vorotkova I.Yu. *Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2016.
6. Stepanova A.V. Lichnostno-deyatel'nostnyj i kompetentnostnyj podhody k formirovaniyu priemov inzhenernoj deyatel'nosti u studentov pri reshenii uchebnyh fizicheskih zadach. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2008; № 80. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-i-kompetentnostnyy-podhody-k-formirovaniyu-priemov-inzhenernoy-deyatelnosti-u-studentov-pri-reshenii
7. Abramova I.V. Lichnostno orientirovannoe obuchenie studentov kak uslovie formirovaniya ih professional'noj kompetentnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie-studentov-kak-uslovie-formirovaniya-ih-professionalnoy-kompetentnosti
8. Little D. *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
9. Nation I.S.P. *Teaching and learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. Fedotkina E.V. Nekotorye aspekty organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannyh yazykov. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 3-2 (15). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov
11. Kovaleva E.Yu. Samostoyatel'naya rabota studentov neyazykovyh vuzov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Simvol nauki*. 2016; № 2-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studentov-neyazykovyh-vuzov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka
12. Steblecova A.O., Torubarova I.I. Inostrannyj yazyk v medicinskom vuze v svete gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 2: 206-208.
13. Torubarova I., Stebletsova A. Narrative-based medical writing: An EMP case study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021; Vol. 9, № 1: 51-59.
14. Steblecova A.O., Efimova T.V., Varnavskaya E.V. Modernizaciya form i metodov samostoyatel'noj raboty studentov v kurse latinskogo yazyka. *Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura*. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2016: 183-186.
15. Onorin D.E. Diagnostika urovnya sformirovannosti samostoyatel'nosti vzroslyh pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Nauchnyj zhurnal*. 2018; № 4 (27). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovnya-sformirovannosti-samostoyatelnosti-vzroslyh-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka

Статья поступила в редакцию 05.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-110-112

***Trubnikova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor of AVN, Chelyabinsk Branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Zaporoshchenko E.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Chelyabinsk Branch of VUNC VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: pelvi@rambler.ru*

ON THE APPLICATION OF SOME FORMS OF ACCOUNTING FOR THE KNOWLEDGE OF CADETS IN THE STUDY OF TECHNICAL DISCIPLINES. The article deals with an urgent topic of the present time dealing with the search for opportunities to improve effectiveness of training specialists in military education. To improve the learning process of cadets, various forms of knowledge accounting are considered. Of all the existing forms, the main forms of knowledge accounting in the teaching of technical disciplines are identified – this is a survey when checking and accepting assignments, monitoring lecture notes, monitoring the performance of work in lecture workbooks, practical tasks with monitoring the quality of work (drawings), testing on a specific topic. The paper reveals all these applied forms of knowledge accounting, with a description of their use in the educational process – questions for surveys, test questions and examples of developed lecture notebooks. The results of the study presented in the article confirm the effectiveness of the use of the considered forms of knowledge accounting in the educational process.

Key words: **cadet, forms of knowledge accounting, survey, observation.**

***Л.И. Трубникова**, канд. пед. наук, доц., проф. ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Е.В. Запорощенко**, канд. техн. наук, доц., ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: pelvi@rambler.ru*

О ПРИМЕНЕНИИ НЕКОТОРЫХ ФОРМ УЧЕТА ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день тема – поиск возможностей повышения эффективности подготовки специалистов в военном образовании. Для улучшения процесса обучаемости курсантов рассмотрены различные формы учета знаний. Из всех существующих форм выделены основные формы учета знаний при преподавании технических дисциплин – это опрос при проверке и приеме заданий, наблюдение за конспектами лекций, контроль над выполнением работ в лекционных рабочих тетрадях, практических заданий с отслеживанием качества выполнения работ (чертежей), тестирование по определенной тематике. В работе раскрываются все эти применяемые формы учета знаний с описанием их использования в учебном процессе – вопросы для опросов, тестовые вопросы, а также приведены примеры разработанных лекционных тетрадей. Представленные в статье итоги исследования подтверждают эффективность использования рассматриваемых форм учета знаний в учебном процессе.

Ключевые слова: **курсант, формы учета знаний, опрос, наблюдение, проверка, тестирование.**

Научная новизна данной статьи заключается в разработке конкретных форм учета знаний для комплексного, целостного формирования знаний, умений и навыков при изучении технических дисциплин.

Целью исследования является разработка форм учета знаний при изучении технических дисциплин.

Для осуществления достижения цели нами были поставлены задачи:

– изучить литературу по существующим формам учета знаний;

– выявить формы учета знаний, наиболее подходящие при изучении технических дисциплин;

– внедрить конкретные формы учета знаний в учебный процесс;

– провести анализ качества полученных знаний после внедрения конкретных форм учета знаний.

Организация учета знаний курсантов военного вуза является важной и ответственной обязанностью преподавателя. По словам Ананьева Б.Г., «хорошо поставленный контроль знаний, умений, навыков дает возможность не только установить, что освоили ученики, какими умениями они овладели, но и зафиксировать пробелы в знаниях, наметить рациональные пути их устранения с учетом индивидуального подхода» [1]. При проведении правильно поставленного учета знаний осуществляется:

– оценка степени усвоения курсантами учебного материала;

– закрепление пройденного материала;

– выявление недостатков преподавания.

Помимо вышесказанного, регулярный учет (контроль) приучает курсантов к самоконтролю, вырабатывает у них умение применять теоретические знания к решению практических задач, развивает умение логически излагать изучаемый материал, способствует овладению устной речи. В процессе систематического осуществления учета знаний у преподавателя появляется возможность изучить способности каждого курсанта, а также выявить их отношение к учебе. При этом преподаватель должен не только правильно организовать систему учета, но и научиться объективно оценивать знания обучаемых.

Организация учета знаний курсантов является многоаспектным мероприятием. В состав текущего учета входит:

– опрос при проверке и приеме заданий;

– наблюдение за конспектами лекций;

– проверка домашних заданий;

– тестирование.

В соответствии с характером темы преподавателю желательно использовать различные формы учета. При этом чем разнообразнее формы, тем эффективнее они воздействуют на обучаемых.

Одной из наиболее сложных форм учета является опрос. В процессе подготовки к опросу преподавателю необходимо продумать четкие формулировки вопросов. Формулировка вопросов должна быть конкретной, ясной, четкой и краткой. Вопрос не должен состоять из нескольких частей, поскольку на такой вопрос обучаемый, как правило, отвечает с конца, забывая первую часть вопроса. Вопрос не должен ставиться в такой форме, при которой на него можно ответить односложно: да или нет.

При опросе не следует перебивать курсанта, торопить его с ответом, тем более отвечать за него, так как это мешает выявлению действительных знаний. Подсказывание преподавателя деморализует курсанта, он теряет инициативу, а иногда даже и способность рассуждать, излагать мысли. В случае затруднений отвечающему помогает расчленение вопроса на части или наводящие вопросы.

В период ответа необходимо следить за правильностью речи, соблюдением терминологии, манерой держаться. Периодически преподавателю рекомендуется предлагать дополнить ответ товарища или исправить его.

Составление конспектов лекций помогает курсантам перевести прочитанный лектором материал из краткосрочной памяти в долгосрочную, научиться систематизировать информацию, мыслить логически, разделять главное и второстепенное. При этом задействуется механическая память, фиксируется наиболее важный учебный материал во время лекции, создается тезисная база для подготовки к экзаменам или зачетам. Любой конспект должен быть ориентирован только на главную мысль, максимально отражая при этом суть темы. Краткость, ясность, простота, логичность – главные отличительные черты конспекта. Конспект должен легко воспроизводить содержание лекции, быть ясным для понимания, логичным, соответствовать учебной программе и требованиям государственного образовательного стандарта. План конспекта помогает курсанту научиться мыслить последовательно, выделять главное в лекции, разбивать информацию на несколько логических блоков. В результате правильного конспектирования можно получить хорошо структурированную запись.

Как правило, поступившие после школы на первый курс курсанты не имеют навыка конспектирования. Поэтому при обучении необходимо создать педагогические условия для получения хорошо структурированной записи. В качестве примера фрагментарно приведена структура лекционной тетради по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» (рис. 1, 2) [2].

Структура (печатная основа) предложенной нами лекционной рабочей тетради такова:

– предисловие;

– принятые обозначения;

– справочный материал;

– печатные основы лекций;

– вопросы для самоконтроля;

– печатные основы задач, служащих закреплению лекционного материала;

– формулы для расчета размеров стандартных деталей шпилечного соединения, зубчатой, цилиндрической и червячной передач.

Печатная основа каждой лекции включает:

– название лекции;

– план лекции;

– рекомендуемая литература;

РАЗДЕЛ 1. НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ
ЛЕКЦИЯ 1. Предмет начертательной геометрии. Точка и прямая в ортогональных проекциях

ПЛАН

1. Методы проецирования.
2. Комплексный чертеж точки.
3. Комплексный чертеж прямой.
4. Взаимное положение прямых.

Литература: Трубникова Л.И. Начертательная геометрия для военных авиационных специалистов. – Челябинск, Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» – 2015, с. 7–33.

МЕТОДЫ ПРОЕЦИРОВАНИЯ



Сущность метода проекций состоит в следующем:
1. В пространстве находится …
2. Через точку *А* проводят …
3. Получают точку A_1 –

ПРОЕЦИРОВАНИЕ –

Рис. 1. Образец не заполненной страницы

– название разделов лекции;
– краткий вспомогательный текст;
– неполные чертежи, которые дополняются курсантами во время лекции;
– несложные задачи, ориентированные на закрепление лекционного материала при подготовке курсантов к практическим занятиям.

Помимо этого, лекционная рабочая тетрадь имеет мультимедийное сопровождение с применением анимационных технологий, в котором учебный материал и форма представления соответствуют печатной основе. Учебный материал лекционной тетради отобран с учетом психологических возможностей приема информации и показан в динамике. Применение компьютерных технологий позволяет курсантам при их отсутствии на занятии легко восстановить пропущенный учебный материал.

Новые термины и понятия в лекционной тетради выделены крупным шрифтом, что способствует их запоминанию.

Печатные основы заданий для закрепления лекционного материала помещены после каждой лекции. Они представляют собой комплект несложных задач, ориентированных на основные вопросы лекционного материала. Выполняются эти задачи в отведенном месте в лекционной рабочей тетради. Содержание задач для самостоятельного закрепления лекционного материала согласно номеру варианта берется из ранее разработанного в училище «Сборника задач и графических заданий по начертательной геометрии». При этом качество усвоенного лекционного материала может быть легко проверено преподавателем.

Оперативный характер оценки полученных знаний носит тестовая форма контроля. Слово «тест» в переводе с английского означает «задача, испытание». Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех обследование, которое проводится в строго контролируемых условиях [3].

Преимуществом тестирования является возможность охватить одновременно каждого курсанта, затратив при этом минимальное количество времени.

От других методов диагностики знаний тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью охвата знаний по широкому спек-

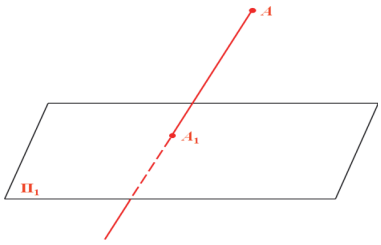
РАЗДЕЛ 1. НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ
ЛЕКЦИЯ 1. Предмет начертательной геометрии. Точка и прямая в ортогональных проекциях

ПЛАН

1. Методы проецирования.
2. Комплексный чертеж точки.
3. Комплексный чертеж прямой.
4. Взаимное положение прямых.

Литература: Трубникова Л.И. Начертательная геометрия для военных авиационных специалистов. – Челябинск, Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА». – 2015, с. 7–33.

МЕТОДЫ ПРОЕЦИРОВАНИЯ



Сущность метода проекций состоит в следующем:
1. В пространстве находится *плоскость $П_1$ и точка А, не лежащая в этой плоскости.*
2. Через точку *А* проводят *произвольную прямую до пересечения с этой плоскостью.*
3. Получают точку A_1 – *изображение точки А на плоскости $П_1$.*

ПРОЕЦИРОВАНИЕ – *это процесс получения изображения на плоскости.*

Рис. 2. Образец заполненной страницы

тру вопросов и практически исключает субъективизм преподавателя. Таким образом, тестирование по своей объективности и скорости получения результата превосходит многие формы контроля [4].

Наиболее распространенными типами тестового задания являются:

– закрытый тип, когда каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных;

– открытый тип, когда на каждый вопрос курсант должен дописать свой ответ: слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т. д.).

При формировании тестовых заданий вопросы должны быть сформулированы четко, понятно и кратко, без лишних слов, не несущих смысловой нагрузки, а также обязательно должна прослеживаться согласованность задания и вариантов ответа. Вопросы должны быть по тематике изложенного материала, желательно без явной подоплеки эрудиции или логического размышления, так как цель тестирования – проверка знаний учебного материала данной конкретной дисциплины.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны лекционные рабочие тетради по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» и тестовые задания.

Выполненные нами цели и задачи исследования доказали эффективность комплексного внедрения в учебный процесс рассмотренных в статье форм учета знаний. Как итог – увеличение итогового среднего балла на 17%.

Делая вывод при подведении итогов исследования, отметим, что каждая рассмотренная форма учета знаний важна как самостоятельная единица, поскольку конкретная форма охватывает определенную сферу, способ, возможность оценки знаний. Данное исследование не ограничивает возможности внедрения и других форм учета для оценки уровня полученных знаний в соответствии со спецификой дисциплины. А в случае выявления у курсантов недопонимания или отсутствия знаний в какой-то области своевременное внедрение дополнительной информации или ее корректировка повлечет за собой, безусловно, повышение качества образования будущего специалиста, что является стратегическим приоритетом в РФ, а также важнейшим критерием качества деятельности педагога [5].

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*. Москва, 1980; Т. 2: 145.
2. Трубникова Л.И., Савельева С.В. *Начертательная геометрия. Инженерная графика*: лекционная рабочая тетрадь для курсантов и студентов вузов. Челябинск: филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», 2018.
3. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
4. Чурина К.В., Зимина Е.К. Тестирование как форма контроля результатов обучения. *Молодой ученый*. 2015; № 9 (89): 1214–1217.
5. *Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся*. Приказ Рособрнадзора N 590, Минпросвещения России N 219 от 06.05.2019. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-rosobrnadzora-n-590-minprosveshchenija-rossii-n-219-ot/?ysclid=laea3gbvwu453096150

References

1. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1980; T. 2: 145.
2. Trubnikova L.I., Savel'eva S.V. *Nachertatel'naya geometriya. Inzhenernaya grafika*: lekcionnaya rabochaya tetrad' dlya kursantov i studentov vuzov. Chelyabinsk: filial VUNC VVS «VVA», 2018.
3. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: VLADOS-press, 2004.
4. Churina K.V., Zimina E.K. Testirovanie kak forma kontrolya rezul'tatov obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 9 (89): 1214-1217.
5. *Ob utverzhdenii Metodologii i kriteriev ocenki kachestva obschego obrazovaniya v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchayuschihsya*. Prikaz Rosobrnadzora N 590, Minprosvescheniya Rossii N 219 ot 06.05.2019. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-rosobrnadzora-n-590-minprosveshchenija-rossii-n-219-ot/?ysclid=laea3gbvwu453096150

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-112-114

***Fokina S.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penal Service of Russia (Vladimir, Russia),*
E-mail: svetlanafokina@yandex.ru

EDUCATIONAL ASPECTS OF THE TEACHING PROCESS IN A LAW SCHOOL. The present article reveals practical experience of upbringing work with students in a law school. The relevance of the research is determined by guidelines of the national policy in the field of education to improve the quality of upbringing activities at a university. The research is based on the analysis of the teaching practices, methods of monitoring, data collection and specifying. The author substantiates the importance to strengthen the upbringing component of academic training by rethinking the organization of work with students during classes and by expanding the range of extracurricular educational activities. Special attention is given to the analysis of formative potential of the project method. The article describes the pedagogical tools of upbringing practices that have been implemented by language teachers, reveals the most effective methods and forms of upbringing that contribute to improve the productivity of academic training, and to form socially and professionally demanded qualities of students. The programme of unscheduled cultural and educational events presented by the author has made it possible to increase the educational and creative activity of the first-year students, has positively affected their academic achievements and moral development. The results of the research reveal promising opportunities to enhance upbringing work of law institutions of higher learning.

Key words: **upbringing work with students, law school, teaching staff, forms of upbringing, projects, extracurricular upbringing activities.**

***С.П. Фокина**, канд. пед. наук, доц., Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир,*
E-mail: svetlanafokina@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Представленная статья раскрывает практический опыт воспитательной работы с обучающимися в юридическом вузе. Актуальность работы обусловлена ориентирами государственной политики в сфере образования на повышение качества воспитательной работы в высшей школе. Исследование основывается на анализе педагогической практики, методах наблюдения, обобщения и конкретизации. Автор обосновывает важность усиления воспитательной составляющей академической подготовки посредством переосмысления организации проводимой работы с обучающимися на занятиях и расширения спектра внеурочных воспитательных мероприятий. Особое внимание уделяется анализу воспитательного потенциала проектного метода. Описан апробированный на практике педагогический инструментарий воспитательной деятельности преподавателей-филологов, выявлены наиболее эффективные приемы и формы воспитательной работы, которые способствуют увеличению продуктивности обучения в вузе, формированию у студентов социально и профессионально востребованных качеств. Представлена авторская программа внеплановых культурно-просветительских мероприятий, реализация которых позволила повысить учебную и творческую активность первокурсников, положительно отразилась на их успеваемости и нравственном развитии. Результаты исследования раскрывают перспективные возможности для совершенствования воспитательной деятельности в образовательных организациях юридического профиля.

Ключевые слова: **воспитательная работа с обучающимися, юридический вуз, профессорско-преподавательский состав, формы воспитательного воздействия, проекты, внеурочные воспитательные мероприятия.**

Вопросы корректного воспитательного воздействия на подрастающее поколение в стенах высших учебных заведений приобретают со временем все большую значимость для российского государства. На правительственном уровне утверждаются стратегии воспитания молодёжи в Российской Федерации. Воспитательные аспекты академической подготовки специалиста также регулируются Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», что подтверждает важность практического совершенствования данного направления деятельности высшей школы [1; 2]. Актуальность представленного исследования определяется необходимостью усиления воспитательного компонента образовательного процесса российского вуза в соответствии с приоритетными ориентирами государственной политики в сфере образования на развитие высоконравственной личности и гражданина, разделяющего национальные традиции и духовные ценности своей страны.

Проблема заключается в том, что современная система подготовки юристов в российских вузах имеет узкопрофильную направленность и преимущественно нацелена на формирование у выпускников профессионально востребованных навыков и умений. В то же время воспитательный компонент образования, способствующий становлению всесторонне развитой личности специалиста, реализован в рамках программ высшего профессионального образования достаточно ограниченно, что требует изучения и внедрения в педагогический процесс положительного опыта воспитательной работы с обучающимися.

Цель работы – выявить перспективные направления совершенствования воспитательной работы как компонента образовательного процесса в профильном вузе. Для достижения обозначенной цели в исследовании решаются следующие задачи:

– раскрыть роль воспитательной работы в образовательном процессе современного вуза;

– рассмотреть особенности организации воспитательной работы с обучающимися в рамках преподавания языковых дисциплин в юридическом вузе, акцентируя внимание на педагогических ситуациях, требующих воспитательно-корректирующего воздействия;

– выявить наиболее эффективные формы воспитательной работы с обучающимися на занятии и во внеурочное время;

– описать практику организации культурно-просветительских и социальных проектов в профильном вузе, представив комплекс проведенных авторами мероприятий, направленных на укрепление социально-психологического климата в студенческом коллективе, развитие у обучающихся мотивации к изучению языков и предметов специализации, а также на формирование у них патриотизма и духовно-нравственных качеств.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором определены и обоснованы подходы к повышению воспитательного потенциала образовательного процесса в юридическом вузе, описана эффективная практика воспитательно-коррекционной работы в отдельных педагогических ситуациях, разработан комплекс внеаудиторных воспитательных мероприятий с обучающимися. Представленный в работе опыт проектной деятельности имеет практическую значимость, раскрывает перспективы совершенствования воспитательной работы в вузе. Полученные результаты могут найти применение в исследованиях по теории и методике воспитательной работы, а также при составлении планов воспитательной работы образовательных организаций юридического профиля. Теоретическая значимость работы подтверждается детальным изучением мер по укреплению воспитательного компонента академической подготовки юристов. Раскрытые в исследовании особенности организации воспитательного проекта выступают в качестве теоретических ориентиров при разработке стратегий модернизации воспитательной работы в вузе.

Столь актуальная научная проблематика получила рассмотрение в работах таких отечественных ученых, как Рубенштейн С.Л. [3, 4], Зимняя И.А. [5], Боденко Б.Н. [5], Морозова Н.А. [5], которые обращались к изучению преимущественно концептуальных основ воспитательного процесса в вузе. Практические аспекты организации воспитательной работы в профильных высших учебных организациях научно освещали Алексеенко С.Н. [6], Дробот Н.Н. [6], Колчина А.А. [7], Цимбал Р.М. [8]. Однако педагогический инструментарий воспитательного воздействия на обучающихся требует постоянного совершенствования, актуализирует важность внедрения в образовательный процесс вуза эффективных форм воспитательной работы и расширения спектра проводимых культурно-просветительских мероприятий. В связи с этим рассматриваемый в исследовании опыт воспитательной работы преподавательского коллектива кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России (далее – ВЮИ ФСИН) может оказаться полезным.

Образовательный процесс в вузе представляет собой сложный педагогический механизм, направленный на организацию деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, необходимыми для личностной и профессиональной самореализации. Этот процесс осуществляется как на занятиях, а так и в рамках внеаудиторной работы.

Обучение и воспитание в образовательном процессе неразрывно связаны. Так, воспитательный аспект заложен в целеполагании проводимых занятий по всем дисциплинам и отражен в методических материалах. Эти цели планируются заранее и формулируются обобщенно: обогащать представления обучающихся о картине мира, истории и культуре стран изучаемого языка, расширять их общий кругозор, воспитывать чувство бережного отношения к культурным традициям других народов; формировать у обучающихся культуру мышления, чувств, поведения; развивать умение осуществлять общение в контексте диалога культур.

Однако на занятии могут иметь место отдельные воспитательные моменты, которые требуют индивидуального подхода. Как показывает практика, здесь нет универсальной формулы, которая работала бы во всех группах и с каждым студентом.

Системообразующим началом учебно-воспитательной работы в вузе с обучающимися должна стать гуманитарная педагогическая среда, позволяющая реализовывать следующие гуманистические ориентиры:

1) развитие духовных сил, способностей и умений, помогающих преодолевать жизненные трудности;

2) формирование характера и моральной ответственности в различных ситуациях;

3) обеспечение возможностей личностного и профессионального роста, нравственной свободы, личной автономии;

4) создание условий для саморазвития и самореализации творческой индивидуальности человека и раскрытия его потенциала.

Здесь хотелось бы обратить внимание на проблему, с которой чаще всего сталкиваются преподаватели языковых кафедр и которая может усугубиться без корректного воспитательного воздействия на студентов. Речь пойдет о языковом барьере, возникшем у обучающихся еще на ступени школьного обучения и вызванным чаще всего внутренним комплексом, например, страхом ошибки. Парадоксально, но подобные сложности в общении испытывают даже студенты, владеющие грамматикой и лексикой изучаемого языка. Для решения проблемы преподавателю необходимо создать условия для формирования у обучающихся психологической готовности к иноязычной коммуникации.

Воспитательно-корректирующие действия в данной ситуации связаны с созданием ситуации взаимодействия и взаимопомощи.

В этом случае, как подтверждает педагогический опыт, эффективной является практика наставничества в учебных группах. За слабоуспевающими студентами преподаватели закрепляют сильных обучающихся, способных оказать содействие в подготовке домашних заданий, проектов и других видов учебных заданий как на занятии, так и в рамках самоподготовки. Роль наставника важна и во время подготовки к зачету или экзамену (отработать произносительные навыки при воспроизведении профессионально ориентированных тем, оказать помощь при повторении раздела грамматики и т. д.). Воспитательное воздействие в данном случае оказывается на всех участников взаимодействия за счет разделения ответственности за совместно проведенную работу. Слабоуспевающие студенты, чувствуя поддержку группы, учатся выступать перед аудиторией, преодолевая языковой барьер. Работа наставника-студента также проверяется преподавателем. Подобная организация взаимодействия в группе способствует сплоченности обучающихся, позволяет достигнуть высоких учебных результатов. Группа работает как единое целое.

Коллектив кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России также активно реализует такие формы воспитательной работы с обучающимися, как индивидуально-воспитательные беседы, агитационные мероприятия, направленные на пропаганду морально-нравственного развития, грамотности, здорового образа жизни, культурно-просветительские проекты, проведение онлайн-встреч с деятелями искусства.

Значительным воспитательным потенциалом, как выявило исследование, обладают воспитательные проекты, проводимые в рамках внеаудиторной работы. Формат группового проекта позволяет организовать обмен мнениями, создать условия для коллективного взаимодействия, демонстрации интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, что важно в воспитательных целях. Более того, проекты могут дополнить программу дисциплины, расширить границы изучаемого тематического материала.

С начала 2021–2022 учебного года силами коллектива кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России было организовано и проведено 5 воспитательных мероприятий, которые носили культурно-просветительский и профессионально ориентированный характер.

Тематика проектов определялась актуальными событиями в стране и мире: профессиональными праздниками, культурными событиями.

В сентябре 2021 года на кафедре был проведен воспитательный проект на тему «Грамотность как показатель личной и профессиональной культуры человека». Мероприятие было приурочено к празднованию Всемирного дня грамотности, принятого во всех странах по инициативе Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Участники мероприятия в своих выступлениях рассматривали роль грамотности в обеспечении устойчивого развития личности в современном обществе, а также причины снижения уровня функциональной грамотности населения в мире. Обучающиеся с удовольствием обсуждали меры по преодолению и профилактике безграмотности молодого поколения в России и за рубежом.

Профессиональная тематика нашла отражение в воспитательном мероприятии, которое проводилось среди обучающихся 1-го курса в октябре 2021 года. Проект был направлен на ознакомление курсантов с историей и современным развитием уголовно-исполнительной системы России.

Подобные мероприятия важны для подготовки первокурсников к будущей профессиональной деятельности и предметам специализации. Возникшая в ходе проекта дискуссия затронула вопросы условий содержания и постпенитенциарной адаптации осужденных в России. Следует признать, что все участники проявили большой интерес к теме проекта, активно обменивались мнениями и рассуждали об изменениях, происходивших в деятельности УИС в разные периоды времени.

В рамках осуществления воспитательной работы и реализации культурно-просветительских мероприятий с обучающимися вуза в период с 3 по 7 ноября 2021 года курсанты и студенты Владимирского юридического института были задействованы в проведении Всероссийской просветительской акции «Большой этнографический диктант – 2021».

Воспитательные ориентиры акции сводились к созданию условий для повышения уровня этнографической грамотности населения; воспитанию уважения к культурным особенностям всех этнических групп, проживающих на территории Российской Федерации; привлечению внимания средств массовой информации и российского общества к проблеме этнографической грамотности населения.

Организация тематических вечеров и творческих встреч с деятелями культуры и искусства также является важной составляющей воспитательной работы, проводимой в вузе. Так, в ноябре 2021 года была организована встреча студентов Владимирского юридического института с фотохудожником Денисом Зверевым, который представил ребятам свои работы, посвященные Санкт-Петербургу и другим городам России. Автор фотовыставки познакомил обучающихся с искусством современной фотографии.

15 декабря 2021 года был проведен социально-просветительский проект «Мир, достоинство и равенство в контексте соблюдения прав человека», посвящённый празднованию Дня Конституции Российской Федерации, с обучающимися 1-го курса юридического факультета.

Воспитательные цели проекта были направлены на формирование правовой грамотности обучающихся, обобщение знаний курсантов об основных правах человека, формирование отрицательного отношения к противоправным поступкам; воспитание уважение к правам других людей. Проект заставил участников задуматься о важности соблюдения прав человека для построения сильного государства. Участники мероприятия высказали мнение, что права человека являются главной ценностью цивилизованного общества.

Интеграция рассмотренных воспитательных мероприятий в образовательный процесс вуза позволила добиться хороших учебных результатов, повысить познавательную активность обучающихся, положительно воздействовать на формирование морально-нравственных качеств у студентов. В дальнейшем участники мероприятий активнее проявляли себя в учебной и научной деятельности.

Проведенное исследование дает основание заключить, что воспитательно-коррекционная работа является обязательным компонентом образовательной подготовки обучающихся современных вузов. Достижение воспитательных целей образовательного процесса требует комплексного подхода к реализации данного направления деятельности в рамках занятий и во внеурочное время. В контексте занятия каждая педагогическая ситуация требует индивидуального воспитательного подхода и умения педагога выбрать правильную стратегию воздействия на обучающихся. Выявлено, что практика наставничества и взаимопомощи эффективна в отношении решения проблемы языкового барьера, повышения самооценки и коммуникативной активности студентов.

В ходе исследования установлено, что усиление воспитательного компонента образовательного процесса в вузе способствует не только развитию профессиональных умений выпускников, но и формированию у них правильных нравственно-эстетических и гражданско-патриотических качеств. Это особенно актуально для юридического вуза, в котором практико-ориентированная, или профессиональная составляющая обучения должна быть сбалансирована специально организованными мероприятиями, ориентированными на реализацию ценностных потребностей студентов в личностном и общекультурном развитии. В этой связи особый интерес представляют групповые учебные проекты, которые обладают большим воспитательным потенциалом и создают условия для профессионального и личностного совершенствования участников. Так, реализованный в 2021–2022 учебном году комплекс воспитательных мероприятий с обучающимися ВЮИ ФСИН России подтвердил эффективность информационно-просветительских, социокультурных и литературно-художественных проектов как формы внеаудиторной воспитательной работы в формировании общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, повышении результатов образовательной и служебной деятельности. Представленный в исследовании практический опыт воспитательной работы выявил положительное влияние осуществленных воспитательно-корректирующих мер на продуктивность учебной деятельности и академическую успеваемость, укрепление социально-психологического климата в группах, а также становление личности обучающихся.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года.* Утверждена Распоряжением Правительства 25 мая 2015 № 996-р. Правительство Российской Федерации. Федеральный портал. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Рубенштейн С.Л. *Принципы и пути развития психологии*. Москва: Академия наук СССР, 1959.
4. Рубенштейн С.Л. *Психологическая наука и дело воспитания*. Москва: Педагогика, 1976: 182–192.
5. Зимняя И.А., Боденко Б.Н, Морозова Н.А. *Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения)*. Москва, 1998.
6. Алексеенко С.Н., Дробот Н.Н. Педагогические и воспитательные аспекты образовательного процесса в медицинском вузе. *Современные проблемы науки и образования*. Москва: Издательский дом «Академия Естествознания», 2019; № 1: 111.
7. Колчина А.А. *Организация воспитательной деятельности в современном вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
8. Цимбал Р.М. *Организация воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук. Москва, 2001.

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period 2025 goda.* Utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva 25 maya 2015 № 996-r. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. Federal'nyj portal. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Rubenshtejn S.L. *Principy i puti razvitiya psihologii*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1959.
4. Rubenshtejn S.L. *Psihologicheskaya nauka i delo vospitaniya*. Moskva: Pedagogika, 1976: 182-192.
5. Zimnyaya I.A., Bodenko B.N, Morozova N.A. *Vospitanie – problema sovremennogo obrazovaniya v Rossii (sostoyanie, puti resheniya)*. Moskva, 1998.
6. Alekseenko S.N., Drobot N.N. Pedagogicheskie i vospitatel'nye aspekty obrazovatel'nogo processa v medicinskom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademiya Estestvoznaniya», 2019; № 1: 111.
7. Kolchina A.A. *Organizaciya vospitatel'noj deyatel'nosti v sovremennom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Cimbal R.M. *Organizaciya vospitatel'nogo processa v sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 37.017.93 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-114-116

Khalezova L.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lyubasik74@inbox.ru*

V.F. VOINO-YASENETSKY (ARCHBISHOP LUKE OF CRIMEA) ON PRAYERFUL COMMUNION WITH GOD THROUGH THE PRIZM OF EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL VIEW. The article analyses the types of prayer defined by contemporary philosophy, based on a system represented by Mel Thompson. Special attention is paid to a prayer-petition as one of the most important and powerful for the believers, as V.F. Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke of Crimea) considered. For a prayer-petition to be heard by God 2 conditions are needed: a deep faith and persistence in prayer. Both of these conditions require special training of the believer, which demands both certain pedagogical skills of the pastor and the general educational level of the believer. It is also proved that Archbishop Luke of Crimea considered a prayer to be a manifestation of spirituality. The author comes to the conclusion that it is necessary to further study the heritage of prominent religious figures both past and present (in particular V.F. Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke of Crimea)) and it is also necessary to apply in practice their approaches to communicating with people of different levels of basic education.

Key words: **prayer, spirit, soul, philosophy, sermon.**

Л.В. Халезова, *канд. филос. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: lyubasik74@inbox.ru*

В.Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКИЙ (АРХИЕПИСКОП КРЫМСКИЙ ЛУКА) О МОЛИТВЕННОМ ОБЩЕНИИ С БОГОМ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ

В статье анализируются типы молитвы, которые различает современная философия, основываясь на системе, предложенной Мелом Томпсоном. Особое внимание уделяется молитве-прошению как одной из самых важных для верующих, по убеждению В.Ф. Войно-Ясенецкого (Архиепископа Луки). Чтобы молитва-прошение была услышана Богом, необходимо, чтобы были соблюдены 2 условия: глубокая вера и неотступность в молитве. Оба эти условия нуждаются в особой подготовке верующего, что требует как определенных педагогических навыков от пастыря, так и общего образовательного уровня от верующего. Также доказывается, что для В.Ф. Войно-Ясенецкого (архиепископа Луки) слово молитвы является проявлением духовности. Автор приходит к выводу о необходимости дальнейшего изучения наследия видных религиозных деятелей как прошлого, так и настоящего (в частности, В.Ф. Войно-Ясенецкого (архиепископа Луки Крымского)) и применения на практике их подходов к общению с людьми разного уровня образованности.

Ключевые слова: **молитва, дух, душа, философия, проповедь.**

The national and religious revival has significantly actualized the study of religion and, accordingly, religious figures who had a great influence on the formation of the nation's spirituality at various, sometimes crucial stages.

One of these figures was V.F. Voino-Yasenetsky (archbishop Luke of Crimea), professor of surgery, winner of the Stalin Prize, author of many books on medicine and multi-volume collections of sermons.

The conversion that turned professor of surgery into a religious figure occurred quite late, at the age of 47. All the experience gained by him over the years of medical and scientific activity was transferred by Luke to a preaching work. Wanting to attract as many parishioners as possible to the bosom of the Church, Luke, as a preacher, paid attention to the analysis of not only Scripture, but also scientific knowledge. He addressed to a wide range of believers which required from him to be able to speak to people with absolutely different background education to make them understand both humble and very advanced metaphors of Scripture. The range of issues that Luke covered in his sermons was wide, from everyday (raising children) to scientific (about science and religion). A special place is occupied by sermons about prayer and prayerful attitude to God. The way Archbishop dealt with choosing a topic to speak and examples from Scripture makes this study **relevant** in modern circumstances when a lot of people both address to the Church as well as reject it.

The purpose of this article is to analyze the types of prayer that modern philosophy distinguishes, the role that St. Luke assigned to it as well as what is needed on behalf of a believer to start praying and on behalf of a priest to make believers pray.

The scientific novelty of the study lies in the fact that the figure of V.F. Voino-Yasenetsky (archbishop Luke of Crimea) himself and his heritage have been investigated mostly through theological and religious prism. Not so much attention has been given to him as a great educator whose approaches might be successfully used by modern pedagogy.

Archbishop Luke devoted several of his works (sermons) to prayer and what it should be like for God to hear it. To begin with, the archbishop explained the need for repentance as purification for subsequent verbal communication with God. How should you repent? And how many people are deeply aware of the importance of repentance? The archbishop noted that most people think that it is enough to repent of clearly realized grave sins, and that's all. And this is clearly not enough, because there are much more poorly understood sins than serious ones. According to Luke, we should always look for all uncleanness in our hearts, not be careless in the work of our salvation, because serenity is spiritual death. However, Luke notes, it happens that people go to the other extreme point – it happens that serious sinners lose faith in their salvation and the mercy of God. Such people refuse to repent. However, God does not want the sinner to die – God wants to save him. Moreover, those who think that God's Mercy is not enough to forgive grave sins are like people who would say that if you throw a handful of sand into the sea, the sea will become polluted. This sand will wash over the sea, and it will disappear into its bottomless depths. And God's Mercy is far more infinite than the ocean. In this mercy of God, says Archbishop Luke, you can easily drown all serious sins if you repent of them with all your heart. There are many of them; the Saint regrets that the great work of repentance is postponed until old age. You need to repent immediately, the archbishop told the congregation, as soon as a sin is committed, without putting it off for a day or an hour. We must remember the words that St. John the Baptist said on the Jordan when he called on the people to repent: "The Axe is already at the roots of trees: every tree that does not bear good fruit will be cut down and thrown into the fire" (Mt. 3, 10). It should be noted here that the Lord is not only merciful, he is also the judge of law – he forgives only those sins that we are deeply aware of and for which we repent with all our hearts. And then he forgives with amazing ease. The main communication with God takes place through prayer [1, p. 301–304].

Prayerful communion with God is a verbal presentation of secret spiritual content. Mel Thompson, a representative of modern Western philosophy of religion, addressed the question of prayer in his work "Philosophy of religion" and concluded that prayer is a characteristic of those religions that involve a personal relationship with God or gods. It may contain:

– Confession;
– Thanksgiving and praise;
– Prayer-petition;
– Prayer for instruction;
– An act of humility;
– Meditation.

Analyzing the concepts of prayer by Mel Thompson [2] and St. Luke, it should be noted that the former considers the problem as a philosopher and researcher, who, judging by the tone, rather tries to expose and belittle the importance of prayer for believers. Luke, on the other hand, is concerned with the moral side of the matter and sees his task as not to distract the worshipper from the act of communion with God, but to teach him this language of communication. It should be noted that modern researchers consider the word of Christian prayer as a manifestation of spirituality [3].

So, according to M. Thompson, the philosophy of religion is absolutely not interested in prayer-confession, gratitude and the act of humility, because they logically follow from faith in God, it is quite natural to expect this from a believer, regardless of whether God really exists, if the person himself believes in his existence – this is enough.

As for the act of meditation, it is simply a process that is aimed at strengthening a particular property of the psyche. As for prayers for guidance, this is a matter of personal voluntary orientation of the believer.

Thus, all of the above forms of prayer can be interpreted in the usual categories of human activity, considering them as valuable in themselves, without any connection with any supernatural element. The main problem for understanding in the philosophy of religion is prayer-petition. It should be noted right away that Mel Thompson acts in his analysis as an outsider, as an experimenter in the laboratory. So, the prayer-petition raises questions for philosophers about the existence and nature of God. When a person prays for something to happen, it is quite justified to want to know if this desire will have been fulfilled over time and:

– if it happened, was it the result of prayer, or would it have happened anyway?
– if it did not happen, does this mean that the act of prayer was performed incorrectly, for example, with the wrong motivation? Or does there not exist a God who can hear prayer and answer it? Or did the will of God not coincide with the desires of the worshipper? (in this case, some prayers include the phrase "Thy will be done").

The next range of problems that arise in philosophy is as follows:

– if God is wise, just and omnipotent, then he knows what is best to do in each situation, and has the desire and opportunity to do so;
– God's request for something that he will not do without prayer assumes that a person asks unfairly and unwise, which means that faith in a wise and just God makes any prayer unnecessary.

From the statement that God responded to prayer, it follows that he changed the actions he planned. This, according to the philosopher, means that God is either not exceptionally wise and just, or that prayer has forced him to do something unwise and unfair [2].

Let's turn to St. Luke. In many sermons, Archbishop addressed the topic of prayer, and devoted some exclusively to it (sermon on prayer, August 5, 1945) [1, p. 38-49]. The question "Is it necessary to pray?" did not exist for Luke. The Saint, addressing the people, began precisely with the "effectiveness" of prayer, and not with the reasons. It is known that the Archbishop took material for sermons from the Bible, the lives of saints and other sources. So Luke used parables to explain the need for prayer about the healing of the relaxed, who could not be brought to Jesus in the house because of the crowd of people, and so they dismantled the roof and lowered the bed with the sick right into the Lord's lap. Luke notes that with all their hearts these people aspired to the Lord, because they literally went straight ahead, with great courage, without thinking about the fact that they were starting an unprecedented deed, dismantling the roof. The hearts of these people were burning with fervent faith in what would be given to them according to their faith. And so it happened, and the Lord said that by their faith the sick man would be healed. Two other parables are similar to each other, but one is based on religious and the other on secular grounds. The first tells the story of a Canaanite pagan woman who passionately prayed to the Lord to heal her daughter, but did not receive an answer. The woman was so persistent that she began to annoy the apostles. Even they asked Jesus to let her go. This was followed by a frank insult (which can be considered a kind of test, just as Abraham was once required to kill the firstborn for the glory of God): "It is not right to take the children's bread and toss it to the dogs." **(**Matthew 15:26). And the woman replied in such a way that the Lord was surprised by the depth of her faith and hope: "Yes, Lord," she said, "even the dogs eat the crumbs that fall from their master's table" **(**Matthew 15:26). This woman's courage was highly appreciated and her daughter was healed. Another

parable is about a widow who sought protection from an unjust judge, who eventually gave in to her intrusiveness, granting her request.

Therefore, St. Luke believes that for prayer to be accepted by God, 2 conditions are necessary: deep faith ("it is necessary that there should be no doubt, no hesitation of our heart, it is necessary that there should be faith in the infinite mercy of God; only when we cry out to God with a heart full of fervent faith will we be heard"); in addition to faith, we also need continuity in prayer ("we need to know that from the first words what we ask will not be given to us. We must show our hope, our fervent and firm hope in God, and show the continuity of our prayer.") [1, p. 38–49].

How can you pray incessantly? St. Luke's doesn't require the impossible. And what was the understanding of prayer for his flock: to stand praying, to read prayers, to bow to the priest and icons, to go to the church. But what about everyday chores? Luke wondered whether it was possible to be engaged only in prayer. He himself believed that one can pray any time anywhere, a person only needs to have a prayerful mood in his/her heart. What is necessary is that a person's heart should always be filled with despair about unworthiness and sinfulness, the heart should always be filled with fear of God's greatness.

The prayer-petition, according to St. Luke, is rather a prayer without words, an awareness of one's infirmity before something huge and all-powerful, that is, the prayer-petition should be resorted to in deep despair. Luke continues that the essence of prayer is to turn to God with all your heart in supplications, so that the prayer is full of faith and unyielding hope.

How do most of us pray? Our prayer, Luke writes, is usually only a repetition of memorized words, and when we repeat these words, we usually almost do not pray at all, but repeat the words of prayer automatically, do not think about what we are asking for. Do we not hear our own prayers, but want God to hear them? [1, p. 44].

In his sermon "Why our prayers are not always fulfilled", the Archbishop explains in detail the obvious discrepancy in the Bible texts: "Therefore I tell you, whatever you ask in prayer, believe that you have received it, and it will be yours" (Mark. 11: 24); and "…when you do ask, you do not receive, because you ask with wrong motives, that you may squander it on your pleasures. You adulterous people! Do you not know that friendship with the world is enmity with God? Therefore whoever wishes to be a friend of the world makes himself an enemy of God" (James, 4: 3–4).

To start with, Luke explains who adulterers are. First of all, the words of Christ referred to his apostles, disciples, friends, and later to Christians who fulfill the law of Christ. Adulterers are people who betray love to God. They are in friendship with the world. "What kind of world are the Holy Apostles talking about? Is it really a beautiful world created by God, shining with divine beauty?" [4, p. 76].

The Archbishop further explains that in Scripture, the word "world" means both the universe and something completely different. "The world in another sense of the word is all those who live without God; the world is all those who do not need and do not crave the truth, but strive and crave only pleasure, only the quenching of their passions; the world is those who do not arrange their lives according to the words of the Lord Jesus Christ: "Enter through the narrow gate. For wide is the gate and broad is the way that leads to destruction, and many enter through it. But small is the gate and narrow is the way that leads to life, and only a few find it" (Mt. 7, 13–14) [4, p. 76].

Then Luke once again turns to the topic of "a broad way". People who follow that way believe that everything ends with death, so during their lifetime such people strive for "temporary and vain benefits". This broad way is covered in blood, because people fight each other with hatred, arrange their lives at the expense of the well-being of others, betray each other, renounce their benefactors. However, Luke notes, not everyone who follows this broad way is so cruel and impure. Other people follow this path, Luke continued: honest people who do not do evil, do not get their hands dirty, do not betray, do not achieve their good at the expense of others. But then what is their problem? Such people, the archbishop explained, do not accept the truth of God, but set their own truth as their goal: scientific or political. This is their idol, which they worship. "Those who follow this path," Luke concludes, "do not take their eyes up to the throne of God. They do not think about the eternal truth that the Lord and our God Jesus Christ brought to us on Earth" [4, p. 77].

If a prayer is communion with God, then one must be worthy of this communion, one must be capable of it. But can such a person who is always in the hustle and bustle of the world, who rarely remembers God, be overcome by passions, drives and sins – how can such a person easily and simply enter into communion with God? God does not hear prayers that are not desired by him. He rejects our requests that are aimed at harming people. God did not fulfill even the request of the Apostle Paul, who himself said that 3 times he asked God to deliver him from the persecution of the evil Copperhead Alexander, and the Lord refused him to fulfill this request: "My grace is enough for you, because my strength is fulfilled in infirmity" – when we are infirm, then we are strong, then we have courage to God. This, according to the archbishop, should always be remembered and one should ask God only for spiritual benefits, and not for what we consider good for ourselves in our delusion. The Lord knows best what we need and what is useful. He gives us what we deserve [5, p. 129].

In many theological works, St. Luke relied on how extremely necessary it is to distinguish between spirituality and soulfulness, and how important it is to develop the spirit (ask for spiritual benefits!). In his sermon on the Tax Collector and Pharisee, the Archbishop notes that when Jesus Christ preached his first sermon, he said: "Repent!" There are many great human deeds, but there is none so great, so important, as repentance and prayer, because in prayer the spirit of man has direct communion with the spirit of God. Luke goes on to note that a person whose prayer becomes bottomless deep and therefore extremely effective knows from his own experience how to communicate with the spirit of God. One knows that in prayer, people receive direct instructions from God and the true direction of their life activities [1, p. 229–234].

Luke gives many examples from the lives of Russian ascetics, about the depth of their spiritual enlightenment and about the effectiveness of their prayer. But it is difficult for us, sinners, Luke writes, for us who stand low in our spiritual development, to dream of such an all-encompassing prayer as all the Saints prayed: no bragging about our moral perfection, no gratitude for not being as low as other people, because, again, for God the most important thing is humility, a penitent state of mind, awareness of deep sinfulness, deep insufficiency. Based on the parable of the tax collector and Pharisee, the tax collector violated the commandment given through Moses, but he fulfilled the most important commandment of Christ – he was imbued with holy humility. And the Pharisee violated what the Holy Apostle Paul says: "Love is not arrogant, it is not inflated" (1 Corinthians, 13: 4). He was proud of his righteousness, he exalted himself above the sinful tax collector. It turns out that he was deprived of love, and he who is deprived of love is far from God [1, p. 230–232].

The word of prayer, according to the saint, is a manifestation of the spirituality of a person who in the empirical world is under the yoke of earthly realities that can distort its true essence. In addition, the requests that a person makes to God often reveal his complete immersion in the plane of everyday life. In an effort to unite with God, such a person must be able to recognize in earthly life what distorts God's likeness in him, and find the strength to resist it. It is very important for one to know all the everyday layers that block the soul's desire for high things by their down-to-earth nature, absorb or destroy the ability to strive for good.

The theoretical and practical significance of the research results lie in the fact that the works of Archbishop Luke of Crimea can be used not only by leading theologians, but also by ordinary believers. The archbishop's selection of topics for sermons, as well as examples for understanding various topics from Scripture, along with answers to questions asked by believers, constitute step-by-step instructions for both a beginning theologian and any teacher in working with the flock or students.

Conclusion. No matter what background educational level a believer has the work of a priest and preacher is to be knowledgeable enough to talk to any person and to find such examples and explanations that it will be easy for a believer to understand the Bible. All that very much correlates to the work of any educator: to know what you are talking about and know who you are talking to. Practically every priest or preacher acts as a teacher and vice versa, which makes the studying of the work of famous religious figures important at the present moment of educational and pedagogical development. Introduction of new subjects to the curriculum of Russian schools (e.g. Bases of Religious Cultures and Secular Ethics) requires from the teachers wider knowledge not only about religion and religious cultures themselves but about Saints both from the past and present; and what is more to know how they were dealing with the questions asked by humble believers.

Библиографический список

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). *Сила моя в немощи совершается (духовные беседы)*. Москва: АО "Форма-Пресс", 1997.
2. Мел Т. *Философия религии*. Перевод с английского Ю. Бушуевой. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
3. Пылаев М.А. *Феноменология молитвы: примитивная молитва*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-molitvy-primitivnaya-molitva/viewer
4. *Проповеди архиепископа Луки.* Симферополь: Издательство Симферопольской и Крымской епархии, 2003.
5. Святитель Лука Симферопольский (Войно-Ясенецкий). *Спешите идти за Христом! Проповеди в Симферополе (1946–1948 гг.)*. Москва: Издательство храма свв. бесср. Космы и Дамиана на Маросейке, 2000.

References

1. Arhiepiskop Luka (Vojno-Yaseneckij). *Sila moya v nemoschi sovershaetsya (duhovnye besedy)*. Moskva: AO «Forma-Press», 1997.
2. Mel T. *Filosofiya religii*. Perevod s anglijskogo Yu. Bushuevoj. Moskva: FAIR-PRESS, 2001.
3. Pylaev M.A. *Fenomenologiya molitvy: primitivnaya molitva*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-molitvy-primitivnaya-molitva/viewer
4. *Propovedi arhiepiskopa Luki.* Simferopol': Izdatel'stvo Simferopol'skoj i Krymskoj eparhii, 2003.
5. Svyatitel' Luka Simferopol'skij (Vojno-Yaseneckij). *Speshite idti za Hristom! Propovedi v Simferopole (1946-1948 gg.)*. Moskva: Izdatel'stvo hrama svv.bessr. Kosmy i Damiana na Marosejke, 2000.

Статья поступила в редакцию 09.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-117-119

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Atalayeva N-P.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Rashidova A.J., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF MOBILE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS. The article explores the main opportunities existing at the current Russian higher education development stage to optimize the preparing students-teachers for the implementation of mobile technologies in foreign language lessons process. To do this, the researchers consider the main advantages inherent in these technologies in the sense of rationalizing the educational process carried out in the modern Russian schools' educational space. The most significant problems that complicate the widespread introduction of mobile technologies in the foreign language teaching process to modern Russian schoolchildren are also studied. The specific knowledge, skills and abilities necessary for the development of a future foreign language teacher at the higher education stage for the successful application of mobile technologies in further professional activity are highlighted. The main ways of developing such competencies that can be implemented at the current the corresponding segment of the domestic education system development stage are demonstrated.

Key words: **foreign language at school, mobile technologies in foreign language lessons, professional training of foreign language teachers, student, teacher.**

П.Д. Абдурахманова*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Н-П.Г. Аталаева*, канд. пед. наук, зав. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
А.Д. Рашидова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье исследуются основные возможности, существующие на современной стадии развития отечественной системы ВО для оптимизации процесса подготовки студентов-педагогов к реализации мобильных технологий на уроках иностранного языка. Для этого сначала рассматриваются основные преимущества, присущие этим технологиям в смысле рационализации образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современных российских школ. Далее изучаются наиболее существенные проблемы, затрудняющие широкое внедрение мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку современных российских школьников. Выделяются конкретные знания, умения и навыки, которые необходимо сформировать у будущего учителя иностранного языка на ступени высшего образования для успешного применения мобильных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Демонстрируются основные пути развития таких компетенций, могущие быть реализованными на современной стадии развития соответствующего сегмента отечественной системы образования.

Ключевые слова: **иностранный язык в школе, мобильные технологии на уроках иностранного языка, профессиональная подготовка учителей иностранного языка, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть обоснована фактом глубокого проникновения компьютерных и мобильных технологий во все сферы жизни человеческого общества. Не составляет исключения и образовательная система [1–5].

Соответственно, актуализируются и темы научных исследований, связанные с эффективной подготовкой будущих педагогов к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности [2; 4; 6–9]. Сказанное не в последнюю очередь относится к вопросам обучения будущих учителей применению таких технологий на занятиях со школьниками по иностранному языку [5; 6; 10].

Рассмотрению ключевых аспектов данной составляющей проблемы интеграции мобильных технологий в образовательный процесс посвящена наша статья.

Её цель – исследование основных возможностей, существующих на современной стадии развития отечественной системы ВО, для оптимизации процесса подготовки студентов-педагогов к реализации мобильных технологий на уроках иностранного языка.

Достижению указанной цели будет способствовать решение следующих исследовательских задач:

- рассмотреть основные преимущества, присущие мобильным технологиям в смысле рационализации образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современных российских школ;
- изучить наиболее существенные проблемы, затрудняющие широкое внедрение мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку современных российских школьников;
- выделить конкретные знания, умения и навыки, необходимые для выработки у будущего учителя иностранного языка на ступени высшего образования для успешного применения мобильных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности;
- продемонстрировать основные пути развития этих компетенций, могущие быть реализованными на современной стадии развития соответствующего сегмента отечественной системы образования.

При подготовке данной статьи были использованы такие методы, как анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую тематику, а также систематизация педагогического опыта авторов.

Научная новизна нашей статьи заключается в демонстрации некоторых возможностей для оптимизации процесса подготовки студентов-педагогов к реализации мобильных технологий на уроках иностранного языка, могущих быть реализованными на современной стадии развития отечественной системы ВО.

Теоретическая значимость состоит в определении системы знаний, умений и навыков будущих учителей, развитие которой представляется необходимым с

Таблица 1

Преимущества использования мобильных технологий при обучении школьников иностранному языку

Преимущества	Описание
Возможность осуществлять эффективное построение и управление образовательной траекторией	Применение мобильных технологий расширяет существующие на сегодняшний день потенции для индивидуализации учебно-воспитательного процесса [3; 5]
Экономия бюджета	Использование мобильных технологий на учебных занятиях по иностранному языку позволяет снизить финансовые затраты на покупку, обслуживание и ремонт необходимой техники, так как большинство подобных технологий предусматривают использование обучающимися собственных устройств в образовательных целях [4, с. 45–46]
Лояльность, демократичность	Использование учениками личных гаджетов на уроках иностранного языка позволяет повысить уровень доверия между субъектами образовательных отношений
Рост эффективности образовательного процесса	Учащиеся быстрее осваивают необходимые курсы в силу преимуществ, которые даёт работа с собственными устройствами [3; 7; 10]

точки зрения успешного применения ими мобильных технологий в профессиональной деятельности.

Практическая значимость – в демонстрации основных путей развития таких знаний, умений и навыков, которые могут быть реализованными на современной стадии развития отечественного ВО.

Широкое применение мобильных технологий в ходе обучения школьников иностранному языку с определённой вероятностью может способствовать рационализации соответствующего процесса [1, с. 141]. Этому в немалой степени будут благоприятствовать их преимущества перед традиционными образовательными технологиями (табл. 1).

Несмотря на выявленные нами преимущества, использование мобильных технологий в процессе обучения школьников иностранному языку связано также с рядом объективных проблем (табл. 2).

Таблица 2

Проблемы, затрудняющие широкое внедрение мобильных технологий в процесс преподавания школьникам иностранного языка

Группа	Проблемы
Педагогические	Некоторые учителя иностранного языка не готовы к пониманию мобильных технологий как к действенному средству преподавания в условиях современной школы [11, с. 90]
	Сегодня не каждый учащийся демонстрирует осознанное стремление к самостоятельному решению учебных задач при помощи мобильных устройств, многие школьники могут применять их только для развлечения [8, с. 16]
	Не все педагоги способны на рациональный учёт особенностей реального и виртуального взаимодействия с учащимися в рамках учебных занятий
	Зачастую со стороны учителей и руководства ОО недостаточно внимания уделяется вопросам планирования учебного процесса с использованием мобильных технологий [6; 9; 12–13]
Социальные	Некоторые учащиеся не имеют собственных мобильных устройств либо технические характеристики их гаджетов не позволяют использовать все приложения, необходимые для успешного изучения иностранного языка
	Не все родители согласны с перспективой широкого использования своими детьми мобильных устройств в ходе урочной и внеурочной деятельности
Физиологические	Использование мобильных устройств вне школы способствует определённому снижению физической активности учащихся
	Длительная работа с гаджетами может спровоцировать ухудшение зрения школьников [11; 14; 15]
Технические	Необходимость своевременной установки прикладных программ, предназначенных для выполнения учебных заданий, на устройства, принадлежащие участникам образовательного процесса
	Необходимость обеспечения подключения устройств к скоростному Интернету [3; 6; 8; 12; 16]
	Управление устройствами при групповой работе с учащимися класса
	Необходимость зарядки мобильных устройств
	Возможные проблемы в ходе подключения мобильных устройств учителя и учеников к проектору или телевизору с целью визуализации проделанной работы [17, с. 14]
	Затруднения, могущие возникнуть в ходе передачи данных с мобильных устройств учащихся на стационарные компьютеры или устройство преподавателя в силу проблем с совместимостью, технического состояния одного или нескольких устройств и др.

Естественно, что успешное обучение современных школьников иностранному языку подразумевает способность педагога избегать охарактеризованных выше проблем по ходу применения мобильных устройств в профессиональной деятельности. Кроме того, он должен по возможности наиболее полно реализовывать их преимущества. Для этого у будущего учителя иностранного языка необходимо сформировать систему определённых знаний, умений и навыков (табл. 3).

Формированию вышеперечисленных знаний, умений и навыков у будущих учителей иностранного языка будет способствовать развитие у них специфической линии поведения при выполнении учебных и профессиональных задач, подразумевающих широкое использование такого рода технологий [18, с. 162].

Таблица 3

Знания, умения и навыки современного педагога, необходимые для успешного использования мобильных технологий в процессе обучения школьников иностранному языку

Знания	О наиболее значимых технических особенностях мобильных устройств
	О перспективах совершенствования процесса преподавания иностранного языка в школе, связанных с расширением использования в нём мобильных технологий [1; 4; 16]
	Об особенностях функционирования психики учащихся в ходе работы с гаджетами
	Об основных возможностях, существующих для эффективного использования мобильных технологий на уроках иностранного языка [15; 17]
Умения	Эффективно планировать проведение учебных занятий с использованием мобильных технологий
	Пользоваться современными мобильными устройствами на уровне «уверенного пользователя»
Навыки	Эффективного поиска информации, необходимой для проведения учебных занятий, и её продуктивного использования с применением мобильных устройств
	Навыками организации индивидуальной и групповой работы школьников, в т. ч. с использованием мобильных технологий
	Навыками дистанционного обучения школьников иностранному языку [5; 7; 9; 11]

Это представляется возможным, главным образом, в рамках практических и семинарских занятий с будущими учителями иностранного языка.

На таких занятиях могут быть организованы выступления студентов с позиций педагогов [3; 5; 6; 15; 16; 18]. При этом к выступлениям обучающихся могут предъявляться следующие обязательные требования:

- широкое и эффективное использование в ходе ответа различных дидактических средств, в т. ч. мобильных устройств;
- организация активного взаимодействия с аудиторией;
- проблемное изложение материала, подразумевающее широкое применение средств ИКТ и мобильных технологий [3, с. 218–219].

При анализе выступлений будущих педагогов особое внимание следует уделять их умению использовать весь арсенал вербальных и невербальных средств общения, в т. ч. с применением мобильных технологий [8; 14; 18].

Подводя итоги исследования, прежде всего следует отметить, что в силу глубокого проникновения компьютерных и мобильных технологий во все сферы жизни человеческого общества существенные трансформации претерпела российская образовательная система.

Соответственно, возросла и важность вопросов, связанных с эффективной подготовкой будущих педагогов к использованию мобильных технологий в профессиональной деятельности. Сказанное в полной мере относится к вопросам обучения будущих учителей применению таких технологий на занятиях со школьниками по иностранному языку.

Широкое применение мобильных технологий в данном процессе с определённой вероятностью может способствовать его рационализации благодаря их преимуществам перед традиционными образовательными технологиями.

В число этих преимуществ входят следующие: возможность осуществлять эффективное построение и управление образовательной траекторией; экономия бюджета; лояльность и демократичность; рост эффективности образовательного процесса.

Использование мобильных технологий в процессе обучения школьников иностранному языку связано также с рядом объективных проблем педагогического, социального, физиологического и технического характера.

Успешное обучение современных школьников иностранному языку подразумевает способность педагога избегать охарактеризованных выше проблем по ходу применения мобильных устройств в профессиональной деятельности. Кроме того, он должен по возможности наиболее полно реализовывать их преимущества. Для этого у будущего учителя иностранного языка необходимо сформировать систему определённых знаний, умений и навыков.

Её развитие представляется возможным, главным образом, в рамках практических и семинарских занятий. В рамках последних могут быть организованы выступления студентов с позиций педагогов. К ним могут предъявляться следующие требования: широкое и эффективное использование в ходе ответа различных дидактических средств, в т. ч. мобильных устройств; организация активного взаимодействия с аудиторией; проблемное изложение материала, подразумевающее широкое применение средств ИКТ и мобильных технологий.

При анализе таких выступлений особое внимание следует уделять умению студентов использовать весь арсенал вербальных и невербальных средств общения, в т. ч. с применением мобильных технологий.

Библиографический список

1. Смолина Л.В. Мобильные приложения для изучения английского языка как средство организации самостоятельной работы обучающихся. *Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2019: 135–143.
2. Лыткина С.Т. Организационно-педагогические установки применения интерактивного сопровождения педагогической практики студентов физкультурного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 65–67.
3. Капина А.А. Использование мобильных приложений на занятиях по иностранному языку. *Образование. Наука. Культура:* материалы Международного научного форума. Гжель: Гжельский государственный университет, 2020: 217–219.
4. Капина А.А. Образовательные возможности магистратуры в подготовке будущих учителей к применению мобильных технологий в учебном процессе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-3: 43–47.
5. Капина А.А. Практические механизмы формирования готовности будущих учителей к применению мобильных технологий в условиях магистратуры. *Высшее образование сегодня.* 2021; № 7-8: 31–35.
6. Насырова Э.Ф., Насыров Р.И. Игровые технологии как средство развития инновационного мышления студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 51–53.
7. Кузнецова Ю.В. Применение интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 94–96.
8. Асташина Н.И., Симусёва М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения. *АНИ: педагогика и психология.* 2017; Т. 6, № 1: 15–18.
9. Гедрих И.В. Разработка и применение мультимедийных и интерактивных материалов при обучении иностранному языку. *Инновационная наука.* 2017; № 1: 144–147.
10. Куличенко Ю.Н., Попова О.Ю., Линькова Ю.И. Использование мультимедийных презентаций в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Мир науки, культуры и образования.* 2019; № 4 (59): 30–33.
11. Хамдамова С.О. Эффективность использования мультимедиа и гипермедиа на занятиях английского языка. *Вопросы науки и образования.* 2018; № 8 (20): 89–91.
12. Шарифбаева Х.Я. Применение мобильных технологий в сфере образования. *Проблемы педагогики.* 2018; № 2 (34): 106–107.
13. Шамсиддинова Э.М., Варга В.В. Возможности и проблемы использования информационных технологий в вузах. *Наука, образование и культура.* 2017; Т. 1, № 5 (20): 66–67.
14. Рубцова Е.В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий. *Карельский научный журнал.* 2017; Т. 6, № 4: 76–81.
15. Итинсон К.С. Применение мультимедийных средств при изучении дисциплины иностранный язык. *Региональный вестник.* 2020; № 2 (41): 56–57.
16. Антропова М.Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского Wechat). *Cross-curtural Studies Education and science.* 2018; Vol. 3: 218–224.
17. Фахрутдинова Д.Р. Мобильные технологии в обучении иностранному языку. *Проблемы современной лингводидактики.* 2017; № 13: 13–18.
18. Сухорукова Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к использованию смартфона на уроке. *Образование. Технологии. Качество: Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Москва: Перо, 2019: 160–165.

References

1. Smolina L.V. Mobil'nye prilozheniya dlya izucheniya anglijskogo yazyka kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayuschihsya. *Innovacionnye tehnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizaciya sovremennyh FGOS.* Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 135-143.
2. Lytkina S.T. Organizacionno-pedagogicheskie ustanovki primeneniya interaktivnogo soprovozhdeniya pedagogicheskoj praktiki studentov fizkul'turnogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 65-67.
3. Kapina A.A. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Obrazovanie. Nauka. Kul'tura:* materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Gzhel': Gzhel'skij gosudarstvennyj universitet, 2020: 217-219.
4. Kapina A.A. Obrazovatel'nye vozmozhnosti magistratury v podgotovke buduschih uchitelej k primeneniyu mobil'nyh tehnologij v uchebnom processe. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-3: 43-47.
5. Kapina A.A. Prakticheskie mehanizmy formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej k primeneniyu mobil'nyh tehnologij v usloviyah magistratury. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2021; № 7-8: 31-35.
6. Nasyrova `E.F., Nasyrov R.I. Igrovye tehnologii kak sredstvo razvitiya innovacionnogo myshleniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 51-53.
7. Kuznecova Yu.V. Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 94-96.
8. Astashina N.I., Simuseva M.V. K voprosu ob ispol'zovanii interaktivnyh metodov obucheniya. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2017; T. 6, № 1: 15-18.
9. Gedrih I.V. Razrabotka i primenenie mul'timedijnyh i interaktivnyh materialov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Innovacionnaya nauka.* 2017; № 1: 144-147.
10. Kulichenko Yu.N., Popova O.Yu., Lin'kova Yu.I. Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2019; № 4 (59): 30-33.
11. Hamdamova S.O. `Effektivnost' ispol'zovaniya mul'timedia i gipermedia na zanyatiyah anglijskogo yazyka. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 8 (20): 89-91.
12. Sharifbaeva H.Ya. Primenenie mobil'nyh tehnologij v sfere obrazovaniya. *Problemy pedagogiki.* 2018; № 2 (34): 106-107.
13. Shamsiddinova `E.M., Varga V.V. Vozmozhnosti i problemy ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij v vuzah. *Nauka, obrazovanie i kul'tura.* 2017; T. 1, № 5 (20): 66-67.
14. Rubcova E.V. Povyshenie kachestva obrazovatel'nogo processa (kommunikativnoj napravlennosti obucheniya) inostrannyh uchaschihsya s pomosch'yu informacionnyh komp'yuternyh tehnologij. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2017; T. 6, № 4: 76-81.
15. Itinson K.S. Primenenie mul'timedijnyh sredstv pri izuchenii discipliny inostrannyj yazyk. *Regional'nyj vestnik.* 2020; № 2 (41): 56-57.
16. Antropova M.Yu. Mobil'nye tehnologii v uchebnom processe (na primere kitajskogo Wechat). *Sross-curtural Studies Education and science.* 2018; Vol. 3: 218-224.
17. Fahrutdinova D.R. Mobil'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennoj lingvodidaktiki.* 2017; № 13: 13-18.
18. Suhorukova E.V. Formirovanie gotovnosti buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu smartfona na uroke. *Obrazovanie. Tehnologii. Kachestvo: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: Pero, 2019: 160-165.

Статья поступила в редакцию 11.11.22

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-119-122

Dzhioeva A.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia),*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru
Dzhioeva F.Kh*., teacher (Russian Language, Literature), Secondary School No. 1 of Nogir Village, Republic of North Ossetia-Alania (Russia),*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru

THE PLACE AND ROLE OF LANGUAGE TEACHING IN MULTICULTURAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The paper reveals the essence of a concept of multicultural education, examines its place in the pedagogical process of modern secondary schools and the personal development of students. Particular attention is paid to the role of language in the assimilation of both native and other ethnic cultures. After all, it is with the help of linguistic means that thoughts and feelings, characteristics and moods are translated, the expression of emotional states of subjects of interpersonal and intercultural interaction is carried out. The individual develops a desire to understand the content of the contacting cultures and the possibility of communication in the language of any of them. It is language acquisition that serves as a sure means of studying the culture of its native speakers, thus creating conditions for dialogue and polylogue of cultures. The conclusion is made about the need for constructive interaction and mutual enrichment of cultures in contact in the educational space, which is the most important determinant factor of the formation and self-determination of a developing personality.

Key words: **multicultural education, ethnic culture, dialogue of cultures, interaction of cultures, language learning, linguistic personality.**

А.Р. Джиоева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.r
Ф.Х. Джиоева*, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 1, с. Ногир, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*

МЕСТО И РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В работе раскрывается суть понятия поликультурного образования и воспитания, рассматривается его место в педагогическом процессе современной общеобразовательной школы и личностном развитии учащихся. Особое внимание обращается на роль языка в усвоении как родной, так и иных этнических культур. Ведь именно с помощью языковых средств осуществляется трансляция мыслей и чувств, характеристик и настроений, выражение эмоциональных состояний субъектов межличностного и межкультурного взаимодействия. У индивида развивается стремление к пониманию содержания контактирующих культур и возможности общения на языке какой-либо из них. Именно овладение языком служит верным средством изучения культуры его носителей, создавая таким образом условия для диалога и полилога культур. Делается вывод о необходимости конструктивного взаимодействия и взаимообогащения контактирующих в образовательном пространстве культур, что является важнейшим детерминирующим фактором становления и самоопределения развивающейся личности.

Ключевые слова: **поликультурное образование, этническая культура, диалог культур, взаимодействие культур, изучение языков, языковая личность.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы работы обусловлена тем, что в сложившейся социокультурной ситуации ключевой фигурой педагогического процесса в контексте функционирования системы образования всех субъектов РФ выступает индивид, воспитывающийся, развивающийся, обучающийся в полиэтническом и поликультурном пространстве. В связи с интенсивным ростом этнического самосознания и соответствующим повышением уровня этнокультурной самоидентификации все более актуализируется интерес населения к особенностям культуры родных и иных этносов, к специфике взаимодействия между личностью и культурой. У индивида развивается стремление к пониманию контактирующих культур и возможности общения на языке какой-либо из них. Именно овладение языком служит верным средством изучения культуры его носителей, создавая таким образом условия для диалога и полилога культур [1–15].

Цель статьи состоит в исследовании основных преимуществ поликультурного образовательного пространства, места и роли языковых дисциплин в его оптимальной организации, обеспечивающей осуществление поликультурного образования и воспитания учащихся, формирование в школьных условиях поликультурной языковой личности.

Основные задачи статьи могут быть определены следующим образом:

– проанализировать положительные характеристики процесса преподавания школьных дисциплин лингвистического цикла, которые могут быть приняты на вооружение педагогами в контексте осуществления поликультурного образования и воспитания учащихся;

– предложить рекомендации по использованию возможностей обучения языковым дисциплинам в процессе поликультурного образования и воспитания школьников.

Методы исследования, примененные при подготовке данной статьи: теоретические (изучение и анализ научной педагогической и методической литературы) и практические (наблюдение за учебно-воспитательным процессом, беседы с педагогами и методистами в области преподавания школьных дисциплин образовательной области «Филология».

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования школьных дисциплин лингвистического цикла для организации поликультурного образовательного пространства, обеспечивающего поликультурное воспитание и образование учащихся.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о формах и видах психолого-педагогического взаимодействия в контексте использования языковых дисциплин в реализации процесса поликультурного образования и воспитания учащихся.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее материалов в практической работе учителей при обучении школьным дисциплинам лингвистического цикла (осетинскому, русскому, английскому языкам). Ряд изложенных в статье положений могут использоваться при обучении языковым дисциплинам в школах других субъектов РФ.

Республика Северная Осетия – Алания, состоящая в числе наиболее многообразных по этническому составу субъектов Российской Федерации, характеризуется, как известно, контактированием разных этнических культур. В ней проживают, согласно последней переписи населения, представители около 100 национальностей: осетины (64,5%), русские (20,6%), ингуши (4%), армяне (2,28%), кумыки (2,22%), грузины (1%), украинцы (0,46%), башкиры (0,03%) и др. [4]. Данное обстоятельство сигнализирует о настоятельной необходимости осуществления поликультурного образования и воспитания, а это предполагает в первую очередь создание поликультурной образовательной среды.

Рассматриваемая проблема, характеризуясь высокой степенью актуальности, находится в центре внимания целого ряда отечественных исследователей: И.Л. Бим [2], Н.Д. Гальсковой [3], Е.И. Пассова [11], С.Г. Тер-Минасовой [12] и др., проявляющих пристальный интерес к вопросам использования языков в развитии и совершенствовании диалога и полилога культур и считающих, что в современных социокультурных условиях для образованного индивида не только желательно, но и совершенно необходимо владение по меньшей мере двумя языками как лингвистическими системами, например, родным и вторым (иностранным) языком.

Система отечественного образования призвана, согласно положениям основополагающих государственных документов в данной области, содействовать обеспечению:

– поступательной преемственности поколений, поддерживания, распространения и развития этнокультурных ценностей, привития подрастающему поколению бережного отношения к историко-культурному достоянию человечества;

– воспитания патриотов Отечества, высоконравственных граждан, характеризующихся национальной и конфессиональной терпимостью, уважительным отношением к языкам, традициям, культуре как своего, так и иных народов;

– формирования у современных молодых людей образа мира, культуры межличностного и межэтнического взаимодействия [1; 2; 3].

Индивид, характеризующийся вышеуказанными качествами, может по праву считаться поликультурной личностью. Владение родными языками, изучение языков коренных национальностей субъектов РФ, иностранных языков содействуют не только обогащению лингвистического кругозора каждого индивида, становлению его языкового сознания, но и формированию полноценной, гармонической, гуманистически ориентированной, толерантной личности. У поликультурного индивида, знающего обычаи и традиции собственного и других народов и владеющего двумя или более языками, как правило, не наблюдается проявления нетерпимости в отношении к другим людям – представителям иных этнических общностей.

Поликультурное образование в условиях педагогического процесса современной школы выполняет, по единодушному утверждению ученых, следующие функции:

– обеспечивает глубокое и прочное освоение учащимися культурного колорита родного этноса;

– способствует формированию у них представлений о многообразии, взаимосвязи и взаимодействии этнических культур;

– содействует пониманию высокой значимости культурного многообразия для самовыражения индивида;

– обеспечивает формирование у школьников положительного отношения к различиям контактирующих в образовательном пространстве культур;

– способствует вырабатыванию у учащихся умений и навыков доброжелательного, толерантного взаимодействия между носителями разных культур [2; 6; 7; 9; 12].

Мы полностью разделяем мнение В.И. Матиса [6], утверждающего, что эффективная реализация процесса формирования поликультурной личности предполагает наличие образовательного учреждения, в педагогическом процессе которого осуществляется не только воспитание у учащихся высоких моральных качеств, но и их подготовка к полноценной жизнедеятельности в условиях поликультурной среды [6]. Ключевым функциональным механизмом реализации данного процесса может служить, по мнению ученого, «общеобразовательная поликультурная модель» [12, с. 100–101], включающая комплекс образовательных областей с содержательным наполнением регионального характера, направленных на формирование у учащихся межкультурной компетентности и готовности к благоприятной интеграции в полиэтническое социальное пространство [1; 2; 8; 12, с. 105].

О.В. Аракелян, основываясь на данных исследований отечественных ученых [1], утверждает, что участие обучающихся, воспитанников, принадлежащих к разным этническим общностям, в организации праздничных и других утренников и вечеров, тематических прогулок и экскурсий должно быть непременно коллективным и осуществляться при акцентировании внимания на обеспечении толерантного отношения каждого индивида к носителям иных культур. В числе задач, направленных на реализацию поликультурной направленности образовательного процесса, О.В. Аракелян особо выделяет следующие:

а) формирование у школьников прочных знаний о культурах родного и других этносов,

б) обучение национальным языкам и литературам (исходя из этнической принадлежности учащихся) [1].

Решение данных задач диктует необходимость творческой реализации в образовательной среде определенного комплекса средств формирования поликультурной личности, установленных с учетом этнических особенностей субъ-

ектов взаимодействия. В качестве таких средств выступают в первую очередь язык и фольклорные произведения (пословицы, поговорки, скороговорки, загадки, сказки, легенды, песни и пр.), традиции и обычаи, празднества, игры, танцы и т. д.

Действенным механизмом реализации поликультурного образования и воспитания школьников служит обучение их дисциплинам лингвистического цикла – родному языку, языку преобладающей этнической общности, иностранным языкам. Это не только неотъемлемый компонент социально-коммуникативного развития школьников, но и основной механизм их приобщения к многообразию способов мышления и чувствования, сообщения им принципов и правил, регламентирующих поведение и деятельность [2; 3]. Представляя полнейшую и вернейшую летопись духовной жизни этноса, язык, по меткому выражению К.Д. Ушинского, в то же время является величайшим народным педагогом, обучавшим людей еще в те времена, когда не было ни книг, ни школ, и продолжающим учить их на всем протяжении народной истории [13, с. 9].

Необходимо также отметить, что именно с помощью языковых средств осуществляются трансляция мыслей и чувств, характеристик и настроений, выражение эмоциональных состояний субъектов межличностного и межкультурного взаимодействия. У каждого этноса, как указывает А.И. Холмогоров, формируется самобытная система языковых образов, стилистических и риторических фигур, произведений малых фольклорных жанров, с поразительной точностью отражающих исторический путь его развития, жизненный уклад, бытовые и природные условия существования [14]. Следует при этом учитывать, что язык не только служит приоритетным орудием коммуникации, могучим средством развития каждой этнической культуры. Он транслирует активные психические процессы национального бытия. С точки зрения Ю.Н. Караулова, путь к постижению любой культуры берет свое начало с освоения языка ее носителей [5, с. 121]. Так, изучая осетинский язык, учащиеся знакомятся и с безэквивалентной лексикой, т. е. со словами-реалиями, служащими для обозначения понятий, характерных лишь для народа – его носителя, являющихся частью его культуры и не употребляемых за пределами его социально-лингвистического пространства. Ими обозначаются особенно яркие компоненты культуры, в которых находит отражение её национальная самобытность. Ведь этнокультурная специфичность любого языка наиболее ярко выражается именно с помощью его лексики. Это, например, осетинское существительное «ныхас», обозначающее форум осетинского селения, собрание взрослых мужчин аула и само место этого собрания; лексемы «хъисын фæндыр» – осетинский струнный смычковый музыкальный инструмент; «уырдыгстаг» – молодой человек из числа родственников или соседей, которому поручается обслуживание гостей во время крупных семейных пиршеств; «ронг» – хмельной напиток, который издревле осетины готовили из особого сорта пива в сочетании с медом [15]. К безэквивалентным языковым единицам, отражающим традиционные особенности данного этноса, относятся и такие выражения, как «мæ сæры цицау» (досл.: «хозяин моей головы»), обозначающее обращение осетинской женщины к супругу; «Мæ мады хай» (досл.: «часть моей матери») – обращение молодого человека к пожилой женщине и др. В числе лексических единиц данной категории могут быть указаны и русские существительные «гусли» – полое приспособление с натянутыми над ним струнами, воспроизводящее и усиливающее звуки определённой высоты и представляющее собой русский народный музыкальный инструмент; «матрёшка» – русская деревянная игрушка в виде расписной куклы, внутри которой находятся три или более подобных ей кукол меньшего размера. Таковыми являются и английские лексемы «lunch» (‘второй завтрак’), «devil’s-food cake» (‘обливной шоколадный торт’), «Easter Monday» (‘второй день Пасхи’) и др.

У индивида, овладевающего неродным языком, формирование личностной культуры реализуется под влиянием основообразующих идеалов как собственной этнической общности, так и носителей нового для него языка [9; 14]. У школьника формируется, согласно концептуальным положениям исследований Ю.Н. Караулова и С.Г. Тер-Минасовой, так называемая «вторичная языковая личность» [5; 12]. Он становится носителем еще одной культуры, заметно разнящейся с родной в плане аксиологических реалий, мировоззренческих понятий и пр. [5; 12]. В данной связи целесообразно привести положение педагогической теории К.Д. Ушинского о том, что вернейшим средством проникновения в характер народа является усвоение его языка, и чем глубже овладение последним, тем глубже интеграция в ментальность этноса [13, с. 330]. Именно через развитие у индивида черт «вторичной языковой личности» [5; 12] у него вырабатывается способность к продуктивному, паритетному участию в межкультурном диалоге и полилоге. Однако его лингвокультурный и социокультурный опыт характеризуется определенной спецификой, которая непременно должна учитываться в организации межкультурного взаимодействия.

Содержательное наполнение процесса поликультурного образования структурируется, таким образом, в контексте следующих концептуальных ориентиров: социокультурной идентификации индивида; овладения определенным арсеналом сведений о поликультурном пространстве; воспитания благожелательного отношения к широкому культурному окружению; вырабатывания механизма социального взаимодействия. Важно, чтобы это содержательное наполнение соответствовало определенному комплексу предъявляемых к нему критериев:

– отражение в получаемой школьниками информации гуманистических идей;

– педагогическая интерпретация исключительных, неповторимых черт в изучаемых культурах народов мира;

– раскрытие в этнических культурах общих идей и свойств, способствующих мирному и согласованному взаимодействию;

– приобщение школьников к общечеловеческой культуре, к освоению сущности процесса глобализации, к социокультурному взаимодействию народов мира.

Вышеизложенное закономерно приводит к следующим выводам. Во-первых, организация конструктивного межкультурного взаимодействия может быть возможной лишь при глубоком осознании и строгом учете социокультурных условий, представляющих особую важность для подготовки учащегося к последующей благоприятной интеграции в поликультурное пространство. Во-вторых, осуществление поликультурного образования и воспитания должно всемерно способствовать обеспечению педагогических условий для эффективного изучения языков и культур родного и других этносов, конструктивного взаимодействия и взаимообогащения контактирующих в образовательном пространстве культур, что является важнейшим детерминирующим фактором становления и самоопределения развивающейся личности.

Библиографический список

1. Аракелян О.В. Поликультурное образование и этнопсихология. Москва: Грааль, 2019.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам. Иностранные языки в школе. 2018; № 4: 5–7.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2019.
4. Каберты Н.Г., Гуриева Л.К., Бегиева А.Ш. Демографическая ситуация в Северной Осетии: факторы, прогнозы и механизм регулирования. Владикавказ: СОГУ, 2017.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 2017.
6. Матис В.И. Педагогика межнационального общения: учебник для студентов вузов. Барнаул: БГПУ, 2020.
7. Михайлов М.М. Двуязычие (принципы и проблемы). Москва: Грааль, 2017.
8. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года:* Постановление Правительства РФ от 04.10.2010 N 751. г. Москва. Available at: https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2022/04/4-%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-4-%D0%B5-%D0%B8%D0%B7%D0%B4-%D1%87%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BA.pdf
9. Сапрыкина Г.В. Диалог культур – условие развития иноязычной коммуникативной культуры студентов университета. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета «Гуманитарные науки»*. 2018; № 4 (30): 21–26.
10. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
11. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 2020.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. Москва: Грааль, 2017.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968.
14. Холмогоров А.И. Единый и многонациональный. Рига: Лиесма, 1970.
15. *Этнография и мифология осетин.* Краткий словарь. Составители А.Б. Дзадзиев, Х.В. Дзуцев, С.М. Караев. Владикавказ, 1994.

References

1. Arakelyan O.V. *Polikul’turnoe obrazovanie i `etnopsihologiya*. Moskva: Graal’, 2019.
2. Bim I.L. Nekotorye aktual’nye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2018; № 4: 5-7.
3. Gal’skova N.D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel’skij centr «Akademiya», 2019.
4. Kaberty N.G., Gurieva L.K., Begieva A.Sh. *Demograficheskaya situaciya v Severnoj Osetii: faktory, prognozy i mehanizm regulirovaniya*. Vladikavkaz: SOGU, 2017.
5. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost’*. Moskva: Nauka, 2017.
6. Matis V.I. *Pedagogika mezhnacional’nogo obscheniya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Barnaul: BGPU, 2020.
7. Mihajlov M.M. *Dvuyazychie (principy i problemy)*. Moskva: Graal’, 2017.

8. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda:* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04.10.2010 N 751. g. Moskva. Available at: https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2022/04/4-%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-4-%D0%B5-%D0%B8%D0%B7%D0%B4-%D1%87%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BA.pdf
9. Saprykina G.V. Dialog kul'tur – uslovie razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kul'tury studentov universiteta. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta «Gumanitarnye nauki»*. 2018; № 4 (30): 21-26.
10. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 g. № 996-r. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
11. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk, 2020.
12. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Graal', 2017.
13. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
14. Holmogorov A.I. *Edinyj i mnogonacional'nyj*. Riga: Liesma, 1970.
15. *`Etnografiya i mifologiya osetin*. Kratkij slovar'. Sostaviteli A.B. Dzadziev, H.V. Dzucev, S.M. Karaev. Vladikavkaz, 1994.

Статья поступила в редакцию 08.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-122-124

Dobrovenskis D.V., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: dobrenow@gmail.com*
Solovyova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolator, Russia)*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article discusses conceptual approaches that are used to improve the quality of education of future teachers. On the basis of scientific articles, the paper examines methods of teacher training in terms of innovation. Approaches to the organization of the educational process and how a teacher can effectively convey educational material in an era of an unlimited amount of information are analyzed. The researchers have identified several modern professions that appear in the educational space and what role these professions have in modern education. Hypotheses regarding the need to expand the influence of the teacher on the life of the student were also considered. As a theoretical justification, the work considers the trend towards the development of the personality of students, and also studied the social portrait of the student. The researchers also make assumptions about which approaches to training best meet modern requirements for a teacher.

Key words: **modernization, modern educational programs, personality education, approaches, teaching methods.**

Д.В. Добровенскис*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: dobrenow@gmail.com*
Н.В. Соловьева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор*
Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются теоретические подходы, которые используются для улучшения качества образования будущих педагогов. На основе научных статей были проанализированы методы подготовки учителей в условиях инноваций. Были исследованы подходы к организации учебного процесса и к тому, как педагог может эффективно доносить учебный материал в эпоху неограниченного количества информации. Мы выделили несколько современных профессий, которые появляются в учебном пространстве, и то, какую роль эти профессии играют в современном образовании. Также были рассмотрены подходы, обеспечивающие расширенное влияние педагога на жизнь ученика. В качестве теоретического обоснования была проанализирована тенденция к развитию личности учащихся и проанализирован социальный портрет школьника. В конце статьи были сделаны выводы, какие подходы, с точки зрения автора, в подготовке учителей являются наиболее эффективными в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: **модернизация, современные образовательные программы, воспитание личности, подходы, методики преподавания.**

Актуальность статьи заключается в необходимости быстро адаптироваться в условиях инноваций. Система образования не стоит на месте, и многие методы преподавания теряют свою эффективность. В эпоху, когда школьник может открыть Интернет и найти любую информацию, педагог должен стать путеводителем, помогая не только изучать, но и адаптироваться в обществе и самостоятельно развиваться. Для этого необходимы новые подходы в подготовке будущих преподавателей, которые помогут расширить влияние учителя и его профессиональные навыки.

Целью данной статьи является изучение современных подходов к подготовке будущих учителей.

Основные задачи статьи заключаются в следующем:

– рассмотреть общие образовательные тенденции подготовки будущих учителей;

– определить методы и подходы в образовательном процессе будущего педагога;

– изучить новые функции, которые выполняет педагог в современных социокультурных условиях.

– сделать прогнозы касательно изменения образовательной подготовки будущих учителей в современных условиях.

Научная новизна статьи заключается в изучении и сегментации различных подходов в подготовке будущего педагога в условиях новых, постоянно обновляющихся требований к качеству подготовки обучаемых в условиях общего образования.

Теоретическая значимость заключается в том, что были рассмотрены теоретические подходы и тенденции, которые применяются в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Практическая значимость заключается в том, что были показаны новые разновидности профессиональной педагогической деятельности, которые возникают в современных социокультурных условиях.

Подходы к обучению школьников постоянно совершенствуются. Этому способствуют различные факторы: новое поколение требований ФГОС ВО, новый взгляд на «индикатор развития человеческого потенциала», одним из важнейших компонентов которого является «политика качества» в образовании. Вся система обучения выходит на новый уровень идей, задач и принципов. В педагогике возникают новые узкие направления, происходит стандартизация подготовки будущих преподавателей. Всё это осуществляется как ответная реакция на некоторые негативные факторы, которые замедляют развитие образования: меньше рабочих часов, обилие обучающей литературы «старой» школы и, напротив, недостаточное количество учебников о современном подходе к обучению, который в большей степени отталкивается от идеи развития индивидуальности учащегося [1–8].

Таким образом, наблюдается тенденция к необходимости повышения качества образования педагогов. В этой связи возможны следующие направления работы с педагогами:

1. На специальных организованных образовательных курсах необходимо обеспечить знакомство педагогов с новыми прогрессивными методиками преподавания.

2. В теоретической части образовательных курсов необходимо освещать современные тенденции преподавания, основанные на необходимости межпредметной интеграции учебного материала, междисциплинарности преподаваемых знаний и возможности их применения в современных условиях.

3. Создавать условия для вовлечения педагога в научную и поисковую деятельность, усиливая теоретическую подготовку по методике проведения ис-

следовательской деятельности в образовательных организациях в процессе повышения квалификации и создавая организационные условия для проведения исследовательской работы в самих учреждениях образования.

Тем самым в ходе профессиональной подготовки будущего педагога вначале идёт погружение в саму педагогическую науку, осмысление её теоретических основ, затем происходит их интеграция и практических навыков преподавания в процессе освоения профессиональной педагогической деятельности. В результате осуществляется поиск решения существующих проблем в процессе преподавания в современных социокультурных условиях и практическая работа начинающего педагога над созданием обучающего материала для школьников.

Как и много лет назад, преподаватель остается ключевой и значимой фигурой во всей системе обучения. Однако в современном процессе образования к традиционной методике добавляются и новые подходы. Вся информационная система 21 века характеризуется такими тенденциями, как глобализация, цифровизация, переход в виртуальную реальность. Педагог начинает конкурировать за право влиять на то, в какую сторону будет развиваться подрастающее поколение. Соответственно, большую роль в образовании играет воспитание учащегося не с точки зрения характера и поведения, а с точки зрения знаний «вне предмета», способности адаптироваться к быстро развивающемуся миру, развиваться и реализовываться, познавать себя и нести социальную ответственность. Педагог должен готовиться не только передавать знания, но и отвечать на современные тенденции общества при подготовке своего учебного плана. Учитель уже не просто преподает предмет – он «воспитывает». При этом задача своевременного педагога – освоение прогрессивных методологических подходов в сфере образования.

В последнее время идёт активная реализация в образовательную практику подготовки будущих педагогов различных профилей следующих ведущих методологических подходов: компетентностного, личностно-деятельностного, междисциплинарного, системного, полисубъектного.

Вышеобозначенные подходы не являются последним трендом в педагогической науке, но они по-прежнему активно апробируются в образовательном процессе, идёт поиск эффективных практических механизмов их реализации в процессе преподавания различных дисциплин. Данные подходы отличаются в первую очередь характером процесса обучения, а также целями и методами, которые для них используются.

Для современной подготовки преподавателей наиболее эффективным считается именно компетентностный подход. Такой подход не только формирует необходимые для эффективного преподавания компетенции, но и знакомит учителя с психологической стороной обучения, методами воспитания учеников, с актуальными тенденциями подхода к ним.

В качестве методической базы используются различные кейсы и исследования, которые показывают эффективные методики преподавания (с помощью обратной связи, работы в группах, на проектах и т. д.) Основная цель такой подготовки – накопление релевантного опыта, который позволит педагогу связать все дисциплины, которые он проходит, в единое целое, чтобы суметь интегрировать свой опыт в создание эффективной учебной программы. Такая программа, в свою очередь, сможет не только дать эффективный учебный результат, но и будет отвечать современным тенденциям в образовании и требованиям, которым должен соответствовать педагог. А именно – создать такой образовательный процесс, при котором ребенок не только получит необходимые знания, но и обучится самообразованию, вырастет как личность и разовьет в себе навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности и жизни в обществе в целом.

Тем самым компетентностный подход наиболее полно отвечает целям развития образования на современном этапе – развитие навыков, помощь в самореализации и самоопределении, развитие личности и социализации. В данном подходе ключевую роль играют такие личностные образования, как компетентность и метакачества. Таким образом, будущий преподаватель не только качественно усваивает теоретическую базу, но и развивается как личность, профессионал в различных условиях работы.

Одним из современных прогрессивных подходов обучения в условиях профессионального образования является контекстный (А.А. Вербицкий) [9].

Данный подход предполагает обучение на основе контекста будущей профессиональной деятельности: в учебе активно используется методика погружения (ситуации, кейсы, творческие мастерские, игры). Важным этапом обучения является и рефлексия: как саморефлексия, так и дискуссии в классе. Обучающийся привыкает к важности самовыражения через творчество, создание собственного портфолио. Обучение перетягивается в сторону практики. Чтобы этот процесс происходил легко и естественно, необходимо создать удобную учебную среду, в которой будут все необходимые элементы для проведения интерактивных мероприятий.

В личностно-деятельностном подходе особое значение приобретает не количество получаемой информации, а процесс раскрытия потенциала будущего учителя, его умение усваивать знания и применять их на практике – в процессе преподавания.

В современных реалиях меняется не только педагог, изменения происходят и у получателей знаний – учеников. Информатизация и глобализация влияет на детей и подростков, меняет их, соответственно, меняются формы и методы взаимодействия и обучения, исходя из особенностей психики и восприятия информации учениками. Основная задача школы – не просто дать знания, а научить ребенка учиться, помочь ему самостоятельно внедриться в собственный учебный процесс, регулировать его. Современные подростки могут легко и быстро находить информацию, ведь она 24 на 7 находится в свободном доступе. Но огромное количество информации негативно сказывается на умении фильтровать, систематизировать и использовать информацию в учебном процессе. Для ребенка не составит труда изучить новую социальную сеть или любой интернет-ресурс, но современный педагог должен научить системно обрабатывать тонны материала, выискивать необходимую базу, а главное – сформировать свою позицию и отношение к тому, что ученик прочитал в Интернете.

Нами были выделены конкретные действия, которые педагог может применить уже сейчас в образовательном процессе. В первую очередь в условиях постоянного инновационного развития важно не находиться в стагнации, так как без изменений легко потерять свою конкурентоспособность, профессионализм, потенциал и профессиональную устойчивость. Современный педагог постоянно развивается, реорганизовывает свой обучающий процесс, развивает потенциал. Педагогу необходимо сформировать конкретные цели, благодаря которым он сможет построить свой план обучения и следовать ему. В своей деятельности учитель реализовывает свои индивидные профессиональные задатки, раскрывает личностные способности и внедряет в процесс обучения свои знания и навыки. Важно, что педагог больше не созерцатель, он созидатель. Тем самым при подготовке такого учителя основной задачей является развитие индивидуальности, адекватной оценки своих способностей и критического мышления. Требуется откат от традиционной системы подготовки педагога, так как ранее полученные знания теряют актуальность, необходима наработка актуального опыта в современном информационном поле.

В современную эпоху развития отечественной системы образования педагог становится многозадачным, появляются новые ответвления профессии: координатор учебной деятельности обучаемых, тьютор и т. д.

Согласно атласу современных профессий [10], помимо уже популярных педагогических видов профессиональной деятельности, таких как тьютор, появляются и такие инновационные педагогические профессии, как:

1. Ментор образовательных стартапов – это профессионал с опытом реализации собственных стартап-проектов, которые можно реализовать в области образования, курирующий команды новых стартапов, обучающий их на практике собственных проектов ведению предпринимательской деятельности.
2. Игромастер – разработчик образовательных игр (на любые темы). Такие игры могут использоваться для погружения в обучающую среду с практической точки зрения.
3. Тренер по майнд-фитнесу – педагог, который тренирует память, внимание и другие когнитивные навыки учеников с помощью специальных приложений и онлайн-игр.
4. Экопроповедник – педагог по обучению качественному образу жизни, по заботе об окружающей среде, осознанному потреблению благами окружающей среды.

Образовательная среда отходит от консервативной модели. Переосмысляется процесс обучения, и специалисты в области образования становятся все более и более востребованными. Особенно это касается педагогов, разбирающихся в IT-сфере. И это неспроста, ведь онлайн-формат обучения вышел на новый уровень популярности (онлайн-пространства, курсы, симуляторы). Также наблюдается индивидуализация образования, обучающийся может выстраивать собственное расписание и больше не зависеть от группы. IT-сфера позволяет адаптировать обучающий процесс, исходя из особенностей и потребностей конкретной личности.

Теперь обучающийся имеет возможность выбирать формат, ритм и темп обучения, даже вне зависимости от того, в каком городе он находится. Из-за того, что в обучение внедряется все больше и больше форматов, и самообразование становится более практическим и предметным, развиваются и новые профессии в сфере педагогики. Учитель делается создателем траектории образования. Он может самостоятельно продумывать онлайн-курсы, а также участвовать в развитии полноценных электронных образовательных платформ. Соответственно, он может и развивать методики современного образования, которые положительно скажутся на когнитивных способностях учеников, и помогут им не только участвовать в учебном процессе, но и непосредственно влиять на него.

Современные тенденции к обучению педагога предполагают, что каждый студент – будущий педагог должен, прежде всего:

1. Определить личную мотивацию в профессиональной деятельности, найти собственную ценность.
2. Овладеть навыками критической оценки собственной профессиональной деятельности, уметь оперативно вносить корректировки, делать процесс динамичным.

Таким образом, современные тенденции постепенно меняют процесс обучения. При этом уровень преподавательской деятельности должен вырасти с уровня «рассказать о чем-то» до уровня «самоорганизация и управление учебным процессом, создание стратегии донесения знаний, обладание релевантными навыками во всей сфере». Но что самое главное – предмет, который преподает учитель, начнет влиять на личность ученика, станет частью его развития как части общества.

Педагогическое образование должно максимально коррелировать с будущей профессиональной деятельностью. Только таким образом гарантирован прогресс стандартов образования и всех образовательных процессов в школах 21 века. Это будет невозможно, если в школах будут возникать проблемы, связанные с чрезмерной формальностью в методиках обучения, когда цель состоит не в создании здоровой и эффективной среды для развития ребенка как личности, а просто в донесении информации. Также необходимо заниматься оптимизацией самого рабочего процесса преподавателя: отходить от неэффективных задач в сторону более целевых. Необходимо и пересматривать цели работы с детьми: работать не на цифры (ЕГЭ, общий балл), а на потенциал учеников как части общества и будущих профессионалов. Нельзя равнять все учебные заведения под один образец, нужно учитывать творческие особенности учащихся, внеучебную деятельность, которую может позволить школа, а также индивидуальность самих педагогов.

Обстановка вокруг учителя играет немаловажную роль в процессе обучения. На данный момент уже не представить школу без компьютеров, Интернета и гаджетов. И если раньше урок по скайпу казался чем-то диковинным, сейчас дистанционное обучение стало частью нормальной педагогической деятельности. Современный учитель должен уметь не только грамотно и интересно выстраивать урок, но и адаптировать его под современные онлайн-условия.

Соответственно, в профессиональную подготовку будущих учителей добавляются дисциплины, касающиеся онлайн-обучения, информационных технологий, Интернета и др. И помимо этого важнейшей целью становится обучить педагога организовывать уроки в условиях низкой заинтересованности, неравномерных технических возможностей и в отсутствии строгих временных рамок у учеников.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Концептуальная педагогическая прогностика*: монография. Казань: ЦИТ, 2010: 50–67.
2. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций. *Открытое образование*. 2018; № 22 (3): 61–73.
3. Ларионова И.А. Структура и смысл решения педагогической задачи. *Мир образования – образование в мире*. 2007; № 4 (28): 30–34.
4. Дьячковская Е.Н., Егорова Р.И. Реализация дистанционных образовательных технологий в условиях удаленного обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72-4: 95–97.
5. Асадуллин Р.М., Арасланова А.Т., Бахтиярова В.Ф., Набиева Т.В. Теоретические аспекты подготовки учителя как субъекта педагогической деятельности в условиях трансформации профессионального образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; № 6: 58–67.
6. Остякова Г.В., Ковязина И.В. Деятельность классного руководителя в современных условиях: проблемы и пути преодоления. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5: 172–176.
7. Грицкевич Н.К., Решотка Ю.Н., Рождественская А.Н. Развитие профессионального самоопределения обучающихся в условиях современной образовательной среды. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2019; № 5 (27): 142–149.
8. Гордеева И.В., Царик И.А. Инновационная подготовка будущего учителя к воспитательной работе: теоретико-методологические основания. *Научные труды республиканского институты высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки*. 2022; № 22 (4): 56–61.
9. Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования*. Москва, 2017.
10. *Атлас новых профессий 3.0*. Москва: Альпина ПРО, 2021.

References

1. Andreev V.I. *Konceptual'naya pedagogicheskaya prognostika*: monografiya. Kazan': CIT, 2010: 50-67.
2. Kalimullina O.V., Trocenko I.V. Sovremennye cifrovye obrazovatel'nye instrumenty i cifrovaya kompetentnost': analiz suschestvuyuschih problem i tendencij. *Otkrytoe obrazovanie*. 2018; № 22 (3): 61-73.
3. Larionova I.A. Struktura i smysl resheniya pedagogicheskoj zadachi. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2007; № 4 (28): 30-34.
4. D'yachkovskaya E.N., Egorova R.I. Realizaciya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v usloviyah udalennogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72-4: 95-97.
5. Asadullin R.M., Araslanova A.T., Bahtiyarova V.F., Nabieva T.V. Teoreticheskie aspekty podgotovki uchitelya kak sub`ekta pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah transformacii professional'nogo obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6: 58-67.
6. Ostyakova G.V., Kovyazina I.V. Deyatel'nost' klassnogo rukovoditelya v sovremennyh usloviyah: problemy i puti preodoleniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5: 172-176.
7. Grickevich N.K., Reshotka Yu.N., Rozhdestvenskaya A.N. Razvitie professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2019; № 5 (27): 142-149.
8. Gordeeva I.V., Carik I.A. Innovacionnaya podgotovka buduschego uchitelya k vospitatel'noj rabote: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya. *Nauchnye trudy respublikanskogo instituty vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2022; № 22 (4): 56-61.
9. Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya*. Moskva, 2017.
10. *Atlas novyh professij 3.0*. Moskva: Al'pina PRO, 2021.

Статья поступила в редакцию 02.11.22

УДК 37.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-124-126

Iohvidov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: vlnauka@mail.ru*

Koretskaya S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: ctv_pgtu@mail.ru*

IMPROVING TEACHING METHODS IN PRIMARY SCHOOL. The article is dedicated to the improvement of teaching methods. The authors note the relevance of the study, since recently the chosen topic has not been enough studied. Improving the quality of education, improving educational technologies, improving the effectiveness of training sessions are urgent pedagogical problems in connection with the introduction of specialized training in schools, the use of a rating system of control and self-control with the use of tests, computerization of training sessions, the focus of training on self-education and the introduction of self-assessment methods of knowledge, rationalization of monitoring the success of training, strengthening the effectiveness of feedback in training. It is the lesson that allows you to conduct classes according to a certain program, a firm schedule, with a permanent composition of students under the guidance of a teacher, while using individual and collective methods of teaching. The lesson creates favorable conditions for students to master the system of scientific knowledge.

Key words: **teaching methods, student, teaching system, efficiency, methodical commission, educational institution, lesson, personality, practical activity, collectivism.**

В.В. Иохвидов*, канд. пед. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: vlnauka@mail.ru*

С.В. Корецкая*, канд. пед. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: ctv_pgtu@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена совершенствованию методов обучения. Авторами отмечается актуальность исследования, так как за последнее время выбранная тема изучалась недостаточно. Улучшение качества обучения, совершенствование образовательных технологий, повышение эффективности учебных занятий является актуальными педагогическими проблемами в связи с введением в школах профильного обучения, использованием рейтинговой системы контроля и самоконтроля с применением тестов, компьютеризацией учебных занятий, направленностью обучения на самообразование и внедрение методов самооценки знаний, рационализацией контроля успешности обучения, усилением действенности обратной связи в обучении. Именно урок позволяет проводить занятия по определенной программе, твёрдому расписанию, с постоянным составом учеников под руководством учителя, применять при этом индивидуальные и коллективные способы обучения. На уроке создаются благоприятные условия для овладения школьниками системой научных знаний, развития их познавательных творческих сил и способностей, формирования основ научного мировоззрения, воспитания общечеловеческих качеств личности, её духовности и нравственности. Функция урока состоит в достижении конкретной учебно-воспитательной цели. Проведенное исследование показывает, что работа по совершенствованию методов обучения и повышению эффективности урока имеет положительный результат благодаря созданию методической комиссии, посещению уроков, обмена опытом. Информация, представленная в статье, будет интересна специалистам начального образования.

Ключевые слова: **методы обучения, школьник, система преподавания, эффективность, методическая комиссия, образовательное учреждение, урок, личность, практическая деятельность, коллективизм.**

Актуальность исследования заключается в том, что за последнее время вопрос о повышении эффективности обучения не поднимался. В связи с этим нами было принято решение на базе филиала СГПИ в г. Ессентуки создать методическую комиссию, прикрепленную к кафедре общей педагогики и педагогических технологий и кафедре математики и информатики, основной целью которой является совершенствование методов обучения в начальных классах. На заседаниях комиссии обсуждались доклады, раскрывающие содержание отдельных принципов эффективности уроков, например: «Методы и формы активизации деятельности обучающихся на уроках». «Формы и методы организации самостоятельной деятельности работы детей на уроках», «Методика опроса обучающихся на всех этапах урока», «Принципы воспитывающего обучения», «Роль наглядности в повышении эффективности урока». После обсуждения каждого доклада преподавателя и учителя начальной школы происходило обсуждение практического разрешения обсуждаемых проблем. Большую роль в обмене опытом играют открытые уроки и взаимопосещение. Администрация института и руководство школы совместно с председателем комиссии от кафедр хорошо знают, у кого из педагогов уроки более полноценные, и отправляют к ним учителей, кому еще не удалось достичь эффективности в обучении.

Цель статьи заключается в исследовании методов обучения, их совершенствовании и практическом применении в начальной школе.

Основные задачи статьи определяются следующим образом:

– создать методическую комиссию на кафедре общей педагогики и педагогических технологий и кафедре математики и информатики основной;

– предложить рекомендации по совершенствованию методов обучения.

Методы исследования в процессе написания данной статьи включали теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседа с председателем методической комиссии по вопросам повышения эффективности обучения, с преподавателями кафедр и учителями).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования смешанного типа обучения в вузе с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия во всех сферах человеческой жизни. Теоретическая значимость исследования заключается в расширенном знании о совершенствовании методов обучения и, тем самым, повышении эффективности урока.

Практическая значимость видится нам в дальнейшем совершенствовании методов обучения. Так, еще не все учителя умело связывают преподавание с жизнью, нередки случаи на уроках, когда педагоги сами приводят достаточное количество примеров, иллюстрирующих тот или иной вывод, правило, но не предлагают обучающимся дополнить эти примеры фактами из их собственных наблюдений.

Важную роль в распространении положительного опыта, безусловно, играют совещания методической комиссии. Например, на совещании по вопросу эффективности урока выступал руководитель методической комиссии и рассказал о том, каким учителям удается перестроить уроки, в чем их эффективность; выступали и сами учителя, обменивались опытом своей работы; ответственные делали анализ посещенных уроков. Но особенно большой эффект произвела специально организованная выставка наглядных пособий, с помощью которых учителя совместно с преподавателями кафедры повышают эффективность урока. Также на совещании обсуждался вопрос, касающийся роли личности учителя в борьбе за эффективность учебно-воспитательной работы. В выступлениях были вскрыты положительные и отрицательные моменты, влияющие на повышение эффективности обучения: как завоевывается авторитет, любовь и уважение обучающихся. Данное обсуждение нашло отражение в виде методического пособия, которое было выпущено на кафедре. Следует сказать, что в борьбе за полноценный урок исключительно велика роль руководителей школы. Именно они организуют и вдохновляют учителей и преподавателей на творческую работу. Благодаря грамотным руководителям по крупицам собирается опыт лучших учителей, методистов и внедряется в практику учебного процесса [1].

Изучение системы преподавания позволило нам распространить в нашем коллективе эффективные методы и приемы: комментированное письмо (которое заняло основное место на уроках во всех классах, начиная с первого), разнообразные виды коротких творческих работ обучающихся. Учителя совместно с преподавателями научились разнообразно и интересно строить свои уроки, на которых повторяется материал или проводится работа над ошибками. Необходимо отметить, что еще недавно молодые учителя боялись этих уроков и огорчались, когда мы приходили к ним. Подчеркнем, что, к примеру, на уроках русского языка творческие работы, особенно короткие рассказы и сочинения на темы, связанные с жизнью, стали повседневным явлением. Также нами была изучена система работы учителей математики, после чего на практике был применен прием комментированного решения примеров и задач, позволяющий активизировать мыслительную деятельность на уроке всех обучающихся, экономить время, систематически повторять правила и применять их при решении задач и примеров. Широкое распространение в коллективе получили разнообразные приемы проверки домашних работ обучающихся, в результате чего на нее затрачивается очень мало времени, и ведется она в новой, интересной для детей форме.

Преподаватели и учителя начальной школы пользуются теми приемами оформления записи условия и решения задач, которые применяются с целью экономии времени на уроке. Большая часть наших преподавателей, следуя вышеуказанному примеру, во время проведения самостоятельных работ пользуются добавочным резервным материалом для тех обучающихся, которые быстро выполняют общее задание. По примеру преподавателя нашей кафедры Толмачевой Т.В. (внешний совместитель, учитель МБОУ СОШ № 5) учителя практикуют составление задач самими обучающимися на материале из окружающей их жизни. В качестве примера приведем урок, хорошо отражающий, с нашей точки зрения, то новое, что внесла Татьяна Владимировна в практическую деятельность [5].

Собираясь побывать на уроке у данного преподавателя, мы сообщили ей об этом и попросили план урока. В плане детально были указаны ход урока, примеры и задачи, которые будут предложены обучающимся на разных этапах, вопросы для фронтального опроса, задание на дом, оборудование урока наглядными пособиями. Посмотрев план, мы задались вопросом: можно ли выполнить за урок все намеченное в нем?, ведь классе 35 обучающихся. Далее рассмотрим сам ход урока. На доске написана дата и примеры. Дежурный докладывает, что домашнее задание выполнено всеми. Татьяна Владимировна в целях проверки качества выполнения домашнего задания предложила обучающимся решить примеры, записанные на доске; одновременно она посмотрела домашние задания. Убедившись в правильности решения новых примеров, перешла к фронтальному опросу, выясняя знания обучающихся о компонентах вычитания, умножения и деления и их соотношении. Повторение – это прочность знаний, умений и навыков обучающихся. Вопросы учителя на уроке активизируют мыслительную деятельность обучающихся. Дети находили на уроке неизвестный множитель, вычитаемое, уменьшаемое, проводили проверку действия деления. Затем следует устный счет, который учитель проводила по таблице-плакату десятичных дробей, изготовленной совместно с классом. Подобного вида деятельность дает возможность, сокращая время, спросить большую часть класса. Указывая на ту или иную десятичную дробь, учитель может ставить вопросы следующего характера: «Что нужно делать, с запятой при уменьшении или увеличении дроби в 10, 100, 1000 раз при округлении чисел?». Перейдя к главной части урока, учитель дала обучающимся задачу, составленную ею на основе материала экскурсии, совершенной с классом на местный хлебозавод. Задачи подобного рода, связанные с жизнью, с практической деятельностью людей, которые окружают обучающихся, вызывают у них большой интерес. Таким образом учитель стремится втянуть в работу весь класс и добивается этого тем, что за последовательностью решения обязательно должен следить каждый обучающийся. Некоторых обучающихся она вызывала к доске, остальные самостоятельно решали задачи, придумывали их сами из жизни класса, школы на нахождение числа и числа от дроби. Учитель похвалила детей за придуманные задачи, коротко подвела итог урока,

объявила отметки пяти обучающимся. Оценка выставлялась с учетом выполнения обучающимися домашней работы, участия их в ответах во время фронтального опроса и коллективом решении задач и примеров, а также самостоятельной работы на уроке. Посетив урок, мы пришли к выводу, что на предыдущих уроках наших коллег было затягивание опроса 2–3 обучающихся до 20 и более минут при бездействии всего класса, когда у педагога не было убежденности в том, что все обучающиеся усвоили изучаемый материал, по сравнению с тем временем и теми уроками посещенное занятие было намного эффективнее [11].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что проведенное исследование показывает, что работа по совершенствованию методов обучения и повышению эффективности урока дала положительный результат благодаря созданию методической комиссии, посещению уроков, обмена опытом. Наши лучшие учителя проводят учет знаний обучающихся на всех этапах урока, соединяя в единый процесс обучение и проверку усвоенного материала, что способствует повышению внимания, старательности и активности обучающихся. Также положительным является и то, что учителя совместно с преподавателями широко используют наглядные пособия на всех этапах урока. Активизация познавательной деятельности детей на полноценных уроках помогает устранению перегрузки их домашними заданиями, так как новый материал в основном осваивается на уроке. Это позволило нам совместно с учителями русского языка и математики довести объем домашних работ до одной трети сделанного на уроке. Знания обучающихся стали более прочными, осознанными. Повышая эффективность уроков, мы, тем самым, усиливаем связь теории с практикой, с жизнью. Происходит укрепление сознательной дисциплины обучающихся, чувство коллективизма. Значительно сократилось ее нарушение на уроках, так как обучающиеся заняты работой, им некогда отвлекаться.

Библиографический список

1. Алдакимов А.Н. Тенденции развития современной системы образования в России: историко-педагогический и социальный аспекты. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 57-3: 3–9.
2. Андреева Т.А. Модернизация системы образования в России. *Вестник факультета управления СПбГЭУ*. 2017; № 1-2: 438–444.
3. Безуглая Т.И. Содержание понятия «образование». *Евразийский союз ученых*. 2017; № 11-2 (44): 16–19.
4. Давлатмуродов Ш.Ш. Концепция образования в современной России. *Аллея науки*. 2017; Т. 1, № 14: 312–316.
5. Иохвидов В.В., Иохвидов В.М. Системный подход к использованию методов, приемов и средств обучения. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016; Т. 22, № 2: 22–25.
6. Кричевский В.Ю. Качественная оценка реформы системы образования в России. *Непрерывное образование*. 2017; № 3 (21): 8–14.
7. Матвеев В.В. Реформа высшего образования в России и перспективы молодых специалистов. *Вестник Удмуртского университета*. 2019; № 2: 43–52.
8. Осипова М.Б. К проблеме создания системы школьной оценки качества образования. *Научный журнал Дискурс*. 2018; № 1 (15): 95–110.
9. Соколова Е.В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества. *Дельта науки*. 2020; № 1: 82–84.
10. Яковлева Л.Р. Управление системой образования на уровне муниципального района. *Белгородский экономический вестник*. 2019; № 2 (86): 124–133.

References

1. Aldakimov A.N. Tendencii razvitiya sovremennoj sistemy obrazovaniya v Rossii: istoriko-pedagogicheskij i social'nyj aspekty. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 57-3: 3-9.
2. Andreeva T.A. Modernizaciya sistemy obrazovaniya v Rossii. *Vestnik fakul'teta upravleniya SPbG`EU*. 2017; № 1-2: 438-444.
3. Bezuglaya T.I. Soderzhanie ponyatiya «obrazovanie». *Evrazijskij soyuz uchenyh.* 2017; № 11-2 (44): 16-19.
4. Davlatmurodov Sh.Sh. Koncepciya obrazovaniya v sovremennoj Rossii. *Alleya nauki*. 2017; T. 1, № 14: 312-316.
5. Iohvidov V.V., Iohvidov V.M. Sistemnyj podhod k ispol'zovaniyu metodov, priemov i sredstv obucheniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2016; T. 22, № 2: 22-25.
6. Krichevskij V.Yu. Kachestvennaya ocenka reformy sistemy obrazovaniya v Rossii. *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2017; № 3 (21): 8-14.
7. Matveev V.V. Reforma vysshego obrazovaniya v Rossii i perspektivy molodyh specialistov. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2019; № 2: 43-52.
8. Osipova M.B. K probleme sozdaniya sistemy shkol'noj ocenki kachestva obrazovaniya. *Nauchnyj zhurnal Diskurs*. 2018; № 1 (15): 95-110.
9. Sokolova E.V. Modernizaciya rossijskoj sistemy obrazovaniya v sovremennyh usloviyah razvitiya obschestva. *Del'ta nauki*. 2020; № 1: 82-84.
10. Yakovleva L.R. Upravlenie sistemoj obrazovaniya na urovne municipal'nogo rajona. *Belgorodskij `ekonomicheskij vestnik*. 2019; № 2 (86): 124-133.

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-126-130

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***Yuzhakova N.E.**, senior teacher, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

MEDIATION AS A LEVELING METHOD IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. Mediation in education is based on a process, in which the one who forms prerequisites for mutual understanding and the ability he is who finds a compromise. Mediation in education is a negotiation in which a mediator acts as an organizer who helps to ensure the parties of the conflict to make the most reasonable and adequate decision due to the implementation of which the conflict will be overcome. Based on this definition, it can be testified that the mediator not only implements the mediation function, but also helps the opposing parties to find the right solution that suits all opponents. Mediation services are aimed at a teaching basic content, structure, methods, tasks, etc. The subjects of the educational process (students, teaching staff, parents) should be able to correctly apply knowledge and skills in the prevention or resolution of interpersonal conflict. Therefore, the paper asserts that mediation is an effective way to resolve conflicts at a university.

Key words: **language education, foreign language education, conflict management, conflict leveling, non-linguistic university.**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., проф., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***Н.Е. Южакова**, ст. преп., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД НИВЕЛИРОВАНИЯ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Медиация в образовании выстраивается на базе процесса, в рамках которого тот, кто ее осуществляет, формирует предпосылки для взаимопонимания и способности находить компромисс. Медиация в образовании представляет собой переговорный процесс, в рамках которого медиатор выступает в качестве организатора, своими действиями способствуя тому, чтобы участники конфликта приняли наиболее разумное, адекватное и отвечающее потребностям обеих сторон решение, благодаря реализации которого конфликт будет преодолен. На основании данного определения можно свидетельствовать о том, что медиатор не только реализует посредническую функцию, но и помогает противоборствующим сторонам найти правильное решение, которое устраивает всех оппонентов. Созданные на базе образовательных учреждений службы медиации прежде всего направлены на обучение данной процедуре: базовому содержанию, структуре, методам, задачам и т. д. в связи с тем, что субъекты образовательного процесса (обучающиеся, педагогические работники, родители (законные представители) должны уметь корректно применять эти знания и умения в профилактике или разрешении межличностных конфликтов. Следовательно, мы имеем возможность утверждать, что медиация как процедура является эффективным способом урегулирования конфликтов в вузе.

Ключевые слова: **языковое образование, иноязычное образование, управление конфликтами, нивелирование конфликтов, неязыковой вуз.**

Конфликт как сложный общественный феномен обладает значительным количеством характеристик. При этом любой конфликт является уникальным и, как правило, зарождается в связи с различием интересов, принципов, целей или точек зрения. Под конфликтным поведением понимается совокупность действий индивида, нацеленная на объект конфликта и трансформирующая или стабилизирующая возникшее противоречие между участниками сложившейся ситуации [9]. В исследованиях Л.И. Божович конфликтное поведение рассматривается как итог внутренних и внешних противоречий между отдельно взятой личностью, обществом и микросредой. Это последствие внутренних и внешних противоречий, конфликтное поведение представляют склонность человека к конфликту, как при взаимодействии индивидуальных факторов, так и факторов внешней среды [3]. Таким образом, из-за конфликтного поведения участника создается конфликтная ситуация, которая перерастает в конфликт. Конфликт выступает как основной механизм изменений и преобразований, который несет противоречивый характер. Важно учитывать характеризующие психологические факторы, которые определяют предмет, динамику и конечный результат конфликта. Проблема педагогических конфликтов и вопросы управления ими достаточно продуктивно изучаются современными учеными [1–15].

В виду вышеизложенного, цель настоящей статьи состоит в исследовании медиации как метода нивелирования конфликтов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе.

С целью коррелируются следующие задачи:

- изучить понятия конфликта и педагогического конфликта, их сущность и классификации;
- определить место педагогического конфликта в рамках педагогического взаимодействия;
- выявить ключевые методы нивелирования педагогических конфликтов, сделав акцент на медиации;
- рассмотреть специфику педагогических конфликтов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе.

При подготовке настоящей статьи использовались теоретические методы исследования, такие как:

- анализ специальной литературы, посвящённой интересующей нас проблематике;
- осмысление педагогического опыта авторов.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики медиации как метода нивелирования конфликтов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Его практическая значимость видится в определении основных противоречий и проблем медиации как метода нивелирования конфликтов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе и путей их решения.

Научная новизна заключается в выявлении основных черт процесса медиации как метода нивелирования конфликтов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе, ключевых проблем и перспектив, существующих для его дальнейшего совершенствования.

Конфликты, принимая во внимание те условия, в которых они развиваются, становятся темой для изучения не только в контексте общей теории конфликта, разработанной американскими социологами К. Боулдингом и Л. Крисбергом [13]. Например, областью формирования и эволюции педагогических конфликтов выступает образовательный сектор.

С точки зрения современного исследователя С.В. Баныкиной, подобный конфликт следует позиционировать как формирующуюся в рамках профессиональных и межличностных контактов участников образовательного процесса разновидность манифестации усугубившихся противоречий между субъектами (как правило, становящихся причиной негативных эмоций) и подразумевающую заинтересованный переход от поддержания или обострения конфликтной ситуации к конструктивному устранению вызвавших ее факторов. Таким образом создается область реализации педагогического конфликта, регулируются действия его субъектов и их эмоциональное состояние [2].

Рассматривая феномен педагогического конфликта, теоретик и методолог преподавания Н.Б. Мельник пришел к выводу, что отсутствие «общего языка» между участниками педагогической коммуникации приводит к существенным разногласиям по поводу целей и задач образования, а также интересов, принципов, убеждений, мотивов, интеллектуально-нравственных запросов каждого из них. Выстраивание педагогически адекватных взаимоотношений между участниками соответствующего взаимодействия предполагает обнаружение истоков конфликта и его закономерное завершение. Н.Б. Мельник выделяет, что при анализе педагогического конфликта значительную роль играет тот эффект, благодаря которому сформированы необходимые личностные характеристики [10].

По мнению А.В. Мельничука, для педагогического конфликта характерно негармоничное в культурном отношении взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса, а также наличие подструктур образовательного учреждения, деятельность которых направлена на реализацию поставленных целей и выполнение требований, предъявляемых социумом [11].

При этом основное внимание уделяется тому, что вследствие порожденных конфликтов не исполняются какие-либо государственные программы, общественные требования (табл. 1)

Таблица 1

Понятие педагогического конфликта

Автор	Ключевые слова
С.В. Баныкина	– учебно-воспитательный процесс, субъектно-субъектные противоречия, столкновение, устранение, форма проявления
В. В. Базелюк	– образовательные цели, интересы, мотивы, потребности, разногласие
Н.Б. Мельник	– влияние, формирование, характерные черты, личность
А.В. Мельничук	– межкультурное взаимодействие, согласие, социокультурный заказ, общество, выполнение

Обучению и воспитанию присущи регулярные педагогические конфликты, обусловленные противоречиями, которые свойственны образовательному процессу.

Исследователи дифференцируют три категории педагогических конфликтов с участием его непосредственных субъектов.

– Конфликты, зарождающиеся в рамках учебно-воспитательной деятельности в качестве реакции на затруднение реализации ее основных или дополнительных задач. Конфликты данного типа происходят из-за осложнения «деловых» взаимосвязей.

– Конфликты неоправданных ожиданий. Конфликты, происходящие на занятиях или в рамках внеучебных мероприятий в качестве реакции на действия, расходящиеся с установленными правилами взаимодействия педагогов и учащихся, расходящиеся с тем обоюдным результатом, на который они закономерно рассчитывают. Конфликты данного типа происходят из-за осложнения «ролевых» взаимосвязей.

– Конфликты, связанные с психологической несовместимостью. В данном случае речь идет о конфликтах, происходящих на занятиях или в рамках внеучебных мероприятий в связи с индивидуальной спецификой учителя и его подопечных, не вполне гармоничным сочетанием их темпераментов и характеров.

В процессе педагогического взаимодействия между педагогом и учеником нередко возникает конфликтная ситуация. В некоторых источниках конфликтная ситуация рассматривается в качестве несовпадения точек зрения педагога и студента.

С одной стороны, возникновение подобной конфликтной ситуации может раскрыть духовно-психологические возможности личности и благоприятствовать совершенствованию таких личностных черт, как самосознание и самовоспитание.

Но также, с другой стороны, часто конфликтные ситуации приводят к возникновению чувства неудовлетворенности, вводят личность в состояние стресса, что пагубно влияет на физическое и психическое здоровье человека [5].

В настоящее время авторами выделяются такие функции конфликта, как деструктивная и конструктивная.

Специалист в области педагогической конфликтологии И.В Никулина в своих трудах выделяет способность конфликта предотвращать застой (стагнацию) в групповых и межгрупповых отношениях. По ее мнению, именно конфликт ведет к созданию новшеств в обществе, например, он может являться причиной появления появление новых целей, норм поведения и ценностных установок [12].

Б.Ф. Ломов выделяет такие факторы, как соперничество и содружество. По мнению ученого, именно эти два фактора выполняют функцию своеобразного катализатора развития способностей личности [8].

Исходя из вышеперечисленных определений, можно выделить также стимулирующую функцию конфликта в развитии межличностных и групповых отношений.

В составе конструктивной функции, свойственной конфликту, выделяют также следующие функции: инструментальную, перестроечную, познавательную, развивающую.

Многие ученые выделяют воспитывающую роль конфликта. Это связано с тем, что в данной ситуации конфликт актуализирует положительный индивидуальный опыт конкретной личности. Ведет к развитию смыслопоисковой деятельности, которая связана с созданием новой системы ценностно-смысловых отношений [13].

В.М. Афонькова полагает, что конфликты могут не только вызывать у учащихся отрицательные эмоции. При грамотном, рациональном педагогическом контроле они способны повысить общественную активность школьников, что будет способствовать формированию социально одобряемых индивидуальных характеристик [1].

Исходя из вышеперечисленных мнений, можно сделать вывод, что к конструктивным функциям педагогического конфликта относят:

– способность конфликта развивать и совершенствовать личность;
– выявление источника противоречий и устранение разногласий;
– уменьшение психологической напряженности;
– развитие сплоченности коллектива;
– укрепление межличностных отношений в коллективе.

К деструктивным функциям педагогического конфликта можно отнести следующие:

– отрицательное воздействие на психологическое состояние конфликтующих сторон;

– нанесение психологического, а в некоторых случаях и физического вреда участникам конфликта;

– уменьшение эффективности деятельности участников конфликта;

– развитие психологического дискомфорта в коллективе, что отрицательно сказывается на совместной деятельности.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод, что, наряду с проблемами педагогического характера, конфликт также приносит определенную пользу, развивая образовательный процесс. Корректное устранение конфликтной ситуации позволит ее субъектам усовершенствовать собственную личность.

Сейчас в современной системе образования возрастает потребность в медиации как процессе урегулирования конфликтных ситуаций путём переговорного процесса. Это связано с увеличением количества педагогических конфликтов в образовательных учреждениях, которые всё чаще придаются огласке в СМИ и влекут за собой тяжелые последствия для одного или нескольких участников конфликта. Однако существует и более значимая причина – большое количество конфликтов в рамках образовательного процесса оказывает на него крайне негативное влияние, поскольку это мешает нормальному течению образовательного процесса и адекватному взаимодействию его субъектов.

Вышесказанное диктует необходимость не столько разрешения текущих конфликтов, сколько их активной профилактики, что требует обучения будущих педагогов медиативным технологиям еще на этапе их вузовской подготовки, что, в свою очередь, предполагает развитие качеств, обусловливающих эффективность профилактики конфликтов и их разрешения.

Изучение проблемы коммуникационной среды является одним из актуальных направлений психолого-педагогических исследований (как отечественных, так и зарубежных). Так, Е.В Терещенкова в рамках исследований коммуникативной компетентности в образовательных организациях указывает на то, что степень развития данного параметра у педагогов оказывает решающее влияние на эффективность образовательного процесса [14].

Исследования Б.А. Шихамирова, М.Б. Алиева, С.А. Залитинова позволяют заключить, что развитие коммуникационной среды наиболее успешно в случае, когда основывается на базе медиативных технологий и иных схожих по своей сути методов, а также базируется на развитии эмпатии и коммуникативных способностей личности [15]. Фактически данный вывод перекликается с исследованиями А.Ю. Булатецкой, которая отмечает, что развитие коммуникационной среды наиболее эффективно в рамках профессионально ориентированных игр, имитирующих реальный конфликт и его разрешение, что закрепляет полученные навыки [4].

Массив изменений социума в РФ, который произошел за последние 25 лет, диктует необходимость коренного переосмысления образовательной парадигмы с целью получения в результате образования специалистов нового типа. Для того чтобы в итоге получить специалистов, которые смогут эффективно действовать в условиях высокой динамики современного общества, необходим пересмотр процесса образования, в первую очередь характера взаимодействия педагога с учениками. Это проблема приводит нас к рассмотрению двух очень значимых феноменов – социально-психологического климата, а также взаимодействия внутри педагогического коллектива [9]. Важно отметить, что социально-психологический климат тесно связан с коммуникационной средой.

Социально-психологический климат оказывает огромное влияние на обучаемость ученика, на развитие и становление его личности в силу сущности психологических механизмов социальной адаптации. Из этого следует важность данного параметра для образовательной среды и результативности образовательного процесса как такового. Под социально-психологическим климатом (далее – СПК) в педагогике и психологии понимается количественное выражение характера и степени благоприятности взаимоотношений в определенной группе [14].

Проблемам СПК посвящены работы известных отечественных психологов: А.А. Бодалева, А.Г. Ковалева, Я.Л. Коломинского, Б.Д. Парыгина, К.К. Платонова и др., в которых рассмотрены основные признаки коллектива. Также данной проблемой занимались В.В. Бойко, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, В.Н. Панферов, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский и другие ученые. Среди зарубежных психологов проблемой СПК занимались Р. Камминс, О. Келлер, Д. Кинг, Р. Мариотт, Е. Саут, У. Шутц и др. Несмотря на многочисленные исследования, проблема СПК в вузе в рамках иноязычного образования требует дальнейшего изучения.

Таким образом, можно выявить противоречие между:

– высокой степенью разработанностью проблематики СПК в целом и недостаточным уровнем разработанности данного вопроса применительно к вузу;

– необходимостью повышения уровня благоприятного СПК и сложностью данного процесса в перманентном режиме в условиях вуза.

Проведенный теоретический анализ, в частности работ Д. Роджерса, Д. Стевинса, Л.Ю. Нежкиной, А.В. Макарова и др., позволяет заключить, что СПК является частью коммуникационной среды, что диктует необходимость, прежде всего, эффективности коммуникаций педагога [15]. Конкретизируя данный тезис, важно отметить, что эффективность коммуникаций зависит от многих факторов, однако это, прежде всего, черты личности педагога и стиль его общения, роль которого во влиянии на СПК является доминирующей, что делает одним из наиболее значимых показателей развития СПК сплоченность коллектива как индикатор соответствия личностных качеств отдельных педагогов и их моделей общения друг с другом [8].

Еще одним крайне значимым элементом влияния педагога на СПК в коллективе является то, как он влияет на характер отношений между коллегами. Значимость данного влияния обусловлена тем, что межличностное взаимодействие является одной из важнейших составляющих СПК, и именно оно во многом определяет тенденции в его изменениях [4].

Также важно отметить, что в процессе трудовой деятельности членам педагогического коллектива совершенно необходимо вступать в коммуникационное взаимодействие для координации своей деятельности, и чем больше коллектив, тем большее количество контактов необходимо для поддержания эффективности деятельности. Данный факт делает СПК членов педагогического коллектива одним из важных условий эффективности профессиональной деятельности и оптимизации коммуникационной среды.

Необходимо подчеркнуть, что на выстраивание коммуникационной среды воздействует значительное количество факторов. К базовым следует отнести следующие:

– выраженную заинтересованность людей и компаний в качественной коммуникационной среде;

– развитие науки и техники и трансформацию аспектов коммуникационной среды;

– новые знания, навыки и компетенции, необходимые представителю современного общества в коммуникационной среде;

– воздействие эволюции коммуникационной среды на функционирование всей организации и деятельность отдельно взятого работника.

Необходимость обновления функций управления конфликтами диктуется особенностями современной образовательной ситуации. Руководитель, своевременно реагируя на негативные стороны деятельности педагогического коллектива, создавая условия для сохранения психологического комфорта, будет тем самым способствовать стабильности работы образовательной организации, стимулировать профессиональный рост и развитие сотрудников. Это, в свою очередь, обеспечит эффективность деятельности образовательной организации и повышение качества образовательного процесса.

Анализ более 40 программ профессиональной переподготовки для руководителей образовательных организаций по направлениям «Менеджмент в образовании», реализуемых в организациях дополнительного профессионального образования в данный период в различных регионах страны в очной и дистанционной формах, показал, что только в 9 из них имеет место специальный раздел, посвященный конфликтам и управлению конфликтами. Но и в этом случае объем данного раздела составляет 1,5–7,0% от общего объема часов по данным программам (от 8 до 36 часов). Безусловно, в части программ профессиональной переподготовки темы, связанные с конфликтами, рассматриваются в разделах, посвященных управлению персоналом, мотивации сотрудников образовательной организации, психологии лидерства и психологии управления.

Анализ федеральных законов показал, что медиация в образовании является одним из отраслевых направлений медиативной практики и имеет целью предупреждение и разрешение конфликтов в образовательной деятельности. Университетская медиация представляет собой весьма значимый новаторский подход к гармонизации межличностных отношений в образовательной среде [12]. Любой вуз или школа должны включать в себя службу университетской медиации, основными задачами которой являются социализация подростков, выстраивание у них конструктивного образа мысли, формирование в школе психологически комфортной обстановки, а также уменьшение количества случаев девиантного поведения, административных проступков и преступлений [11].

В целом медиация в образовании выстраивается на базе процесса, в рамках которого тот, кто ее осуществляет, формирует предпосылки для взаимопонимания и способности находить компромисс для всех сторон, способ преодоления проблем, возникающих в результате межличностных конфликтов, тем самым является восстановительной [8]. Остановимся на рассмотрении процедуры медиации в рамках «Университетской службы примирения (медиации)».

Медиация в образовательном процессе обыкновенно состоит из восьми стадий: вступление, представление участников, обсуждение проблемы, индивидуальная консультация (кокус), выстраивание актуального перечня вопросов, поиск способов разрешения проблемы, обсуждение результатов переговоров, завершение встречи. Охарактеризуем каждый из упомянутых этапов.

1. Вступление (вступительное слово) – этап, на котором участников информируют о сущности образовательной медиации, о ее базовых принципах (необязательность, паритетность, беспристрастность, неразглашение персональных сведений), реализуемых медиатором функциях и тех действиях, которые требуются для конструктивного нивелирования межличностных конфликтов.

2. Представление участников (презентация сторон) – этап, на котором участникам медиации предлагается по очереди ознакомить присутствующих с той объективной или субъективной трудностью, с которой они явились на данную

встречу, рассказать о причине конфликта, о стадиях его развития и желательном для каждой из сторон результате.

3. Обсуждение проблемы (совместная дискуссия) – по завершении выстраивания восприятия проблемы сторонам конфликта предлагается поделиться друг с другом своими соображениями по поводу озвученной информации, обменяться вопросами, сформулировать замечания средствами организованной дискуссии.

2. Индивидуальные консультации (кокусы) – данная часть структуры нивелирования межличностного конфликта представляет собой личную беседу медиатора с одним из оппонентов, в рамках которой последнему предоставляется ряд личностно ориентированных рекомендаций.

3. Выстраивание актуального перечня вопросов (формирование повестки переговоров) – посредник рекомендует оппонентам определить и четко сформулировать вопросы, решение которых представляется обязательным для преодоления конфликтной ситуации.

4. Выработка предложений и решений – на данном этапе медиатор организует обсуждение выдвинутых пунктов повестки переговоров, которые устроят каждого субъекта конфликтной ситуации, делая проверки на реалистичность.

5. Обсуждение результатов переговоров (подготовка соглашения) – озвучиваются коллективно принятые решения, оценивается возможность их реализации, рассматриваются гарантии и санкции, которые будут применяться к одной из сторон при нарушении договоренности, дальнейшее поведение участников конфликта и т. п.

6. Завершение встречи – на этой стадии посредник выражает сторонам благодарность за продуктивную совместную работу, за поиск компромисса и активное стремление нивелировать межличностный конфликт, осуществляется сбор обратной связи о результатах работы [11].

Содержание деятельности участников службы медиации в образовании заключается в установлении и умении поддерживать контакт с собеседником, разъяснении и соблюдении принципов восстановительной медиации, помощи в осознании поступков субъектами конфликта, организации диалога между оппонентами. Таким образом, можно свидетельствовать о том, что деятельность службы медиации в образовательном учреждении направлена на обеспечение психологической безопасности, создание комфортного пространства для субъектов образовательного процесса, условий для нивелирования межличностных конфликтов на базе образовательного учреждения.

О формировании принципа компетентности в рамках службы медиации как главенствующего принципа нивелирования конфликтами говорит А.В. Марвин. С точки зрения автора, нивелирование межличностных конфликтов обучающихся связано с достаточной осведомленностью о причинах зарождения, эволюции и окончания конфликта у всех оппонентов и стороны, выступающей в роли посредника [9]. Процесс урегулирования конфликтной ситуации при выстроенном принципе компетентности включает в себя шесть стадий: аккумулирование сведений о конфликте, поиск его причин, осмысление основного содержания конфликта (задач, потребностей, амбиций и возможностей его участников), прогноз эволюции и последствий конфликта, поиск наиболее адекватной концепции развития конфликтной ситуации, обращение к эффективным методам ее устранения [4; 9]. Схожей точки зрения придерживается Н.И. Леонов, полагающий, что создание программы по предотвращению конфликтных ситуаций между подростками в учебном заведении предполагает осуществление многоэтапной профилактической деятельности, учитывающей особенности конкретной школы [7].

Деятельность по нивелированию конфликтов должна включать в себя формирование умений изучать конфликтные ситуации, устанавливать факторы, способствовавшие их возникновению, задачи и специфику поведения оппонентов, а также совершенствование прикладных умений и навыков, сценариев эффективного воздействия на стороны конфликта [5]. Отмечается, что приоритетным формированием эффективных навыков нивелирования межличностных конфликтов является тренинг [7]. Студенты проходят обучение университетской медиации, как правило, в форме тренинга нивелирования межличностных конфликтов в подростковой среде по методике восстановительной медиации [6].

Резюмируя рассмотренную информацию, можно свидетельствовать о том, что медиация в образовании представляет собой переговорный процесс, в рамках которого медиатор выступает в качестве организатора, своими действиями способствуя тому, чтобы участники конфликта приняли наиболее разумное, адекватное и отвечающее потребностям обеих сторон решение, благодаря реализации которого конфликт будет преодолен. На основании данного определения можно свидетельствовать о том, что медиатор не только реализует посредническую функцию, но и помогает противоборствующим сторонам найти правильное решение, которое устраивает всех оппонентов. Созданные на базе образовательных учреждений службы медиации направлены, прежде всего, на обучение данной процедуре: базовому содержанию, структуре, методам, задачам и т. д. в связи с тем, что субъекты образовательного процесса (обучающиеся, педагогические работники, родители (законные представители)) должны уметь корректно применять эти знания и умения в профилактике или разрешении межличностных конфликтов. Следовательно, мы имеем возможность утверждать, что медиация как процедура является эффективным способом урегулирования конфликтов в вузе.

Библиографический список

1. Афонькова В.М. К вопросу о проблеме конфликтов в детской среде. *Нравственное воспитание учащихся общеобразовательной школы*. Москва: НИИ ОПП АПН СССР, 1975: 16.
2. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. *Современная конфликтология в контексте культуры мира*. Москва, 2001: 373–394.
3. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва – Воронеж, 2005.
4. Булатецкая А.Ю. Содержание и функциональные особенности интеллектуального капитала организации. *Социология и право*. 2015; № 3 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-funktsionalnye-osobennosti-intellektualnogo-kapitala-organizatsii
5. Коняева Е.Е., Кисиленко А.В. Роль медиации в студенческой среде. *Цифровая наука*. 2020; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mediatsii-v-studencheskoy-srede
6. Лебедева К.А., Деркач А.М. Обучение учащихся 6–8 классов основам медиации конфликтов. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2019; №1-2 (29-30). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-uchaschihsya-6-8-klassov-osnovam-mediatsii-konfliktov
7. Леонов Н.И. *Конфликтология*. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
8. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1984.
9. Маврин О.В. *Организация работы службы примирения (служб медиации) в организациях среднего профессионального образования*: учебное пособие. Казань: Казанский университет, 2014.
10. Мельник Н.Б., Осипова М.В. *Педагогическая конфликтология*: учебное пособие. Екатеринбург, 2017.
11. Мельничук А.В. *Педагогические основы управления конфликтами в поликультурном образовательном пространстве*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2004.
12. Никулина И.В. Феноменология педагогических конфликтов. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-pedagogicheskih-konfliktov
13. Соломатина Е.Н., Игнатчук Я.Д. Концепция трансформации современных социальных конфликтов Льюиса Крисберга. *Теория и практика общественного развития*. 2016; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-transformatsii-sovremennyh-sotsialnyh-konfliktov-lyuisa-krisberga
14. Терещенкова Е.В Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный аспект. *Концепт*. 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnyy-aspekt
15. Шихамирова Б.А., Алиева М.Б., Залитинова С.А. Специфика конфликтов в образовательном процессе вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84).

References

1. Afon'kova V.M. K voprosu o probleme konfliktov v detskoj srede. *Nravstvennoe vospitanie uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly*. Moskva: NII OPP APN SSSR, 1975: 16.
2. Banykina S.V. Pedagogicheskaya konfliktologiya: sostoyanie, problemy issledovaniya i perspektivy razvitiya. *Sovremennaya konfliktologiya v kontekste kul'tury mira*. Moskva, 2001: 373-394.
3. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva – Voronezh, 2005.
4. Bulateckaya A.Yu. Soderzhanie i funkcional'nye osobennosti intellektual'nogo kapitala organizacii. *Sociologiya i pravo*. 2015; № 3 (29). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-funktsionalnye-osobennosti-intellektualnogo-kapitala-organizatsii
5. Konyaeva E.E., Kisilenko A.V. Rol' mediacii v studencheskoj srede. *Cifrovaya nauka*. 2020; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mediatsii-v-studencheskoy-srede
6. Lebedeva K.A., Derkach A.M. Obuchenie uchaschihsya 6-8 klassov osnovam mediacii konfliktov. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*. 2019; №1-2 (29-30). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-uchaschihsya-6-8-klassov-osnovam-mediatsii-konfliktov
7. Leonov N.I. *Konfliktologiya*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
8. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva, 1984.
9. Mavrin O.V. *Organizaciya raboty sluzhby primireniya (sluzhb mediacii) v organizaciyah srednego professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Kazan': Kazanskij universitet, 2014.

10. Mel'nik N.B., Osipova M.V. *Pedagogicheskaya konfliktologiya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2017.
11. Mel'nichuk A.V. *Pedagogicheskie osnovy upravleniya konfliktami v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2004.
12. Nikulina I.V. Fenomenologiya pedagogicheskih konfliktov. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-pedagogicheskih-konfliktov
13. Solomatina E.N., Ignatchuk Ya.D. Koncepciya transformacii sovremennyh social'nyh konfliktov L'yuisa Krisberga. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2016; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-transformatsii-sovremennyh-sotsialnyh-konfliktov-lyuisa-krisberga
14. Tereschenkova E.V Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga: professional'nyj aspekt. *Koncept*. 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnyy-aspekt
15. Shihamirova B.A., Alieva M.B., Zalitinova S.A. Cpecifika konfliktov v obrazovatel'nom processe vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84).

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-130-132

Mussaui-Ulianishcheva E.V., *Candidate of Sciences (History), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*

ORGANIZATION OF DISCUSSION TRAINING WITH THE USE OF PROBLEM SITUATIONS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER SCHOOL. The article analyzes possibilities of organizing discussion teaching with the use of problem situations in foreign language classes at higher school. Features of the foreign language discussion are determined. Step-by-step teaching of the discussion with the use of problematic situations in foreign language classes at the university is justified, consisting of five stages: propaedeutic, organizational-motivational, informative-preparatory, situational-debatable, ascertaining-interpretative. It is shown that the success of the discussion depends on the students mastering the necessary communicative and debating skills at each stage of the discussion, the effective organization of the discussion training depends on the teacher's training, and the use of problematic situations in the process of teaching the discussion increases the motivation of students to study.

Key words: **foreign language, discussion, problem situation, communication and discussion skills, dialogic speech.**

Е.В. Муссаui-Ульянищева, *канд. ист. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье осуществлен анализ возможностей организации обучения дискуссии с применением проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Определены особенности иноязычной дискуссии; обосновано поэтапное обучение дискуссии с применением проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в вузе, состоящее из пяти этапов: пропедевтического, организационно-мотивационного, информативно-подготовительного, ситуативно-дискуссионного, констатирующее-интерпретационного. Показано, что успешность ведения дискуссии зависит от овладения студентами необходимыми коммуникативно-дискуссионными умениями на каждом этапе ведения дискуссии, эффективная организация обучения дискуссии зависит от подготовки преподавателя, а использование проблемных ситуаций в процессе обучения дискуссии повышает мотивацию студентов к обучению.

Ключевые слова: **иностранный язык, дискуссия, проблемная ситуация, коммуникативно-дискуссионные умения, диалогическая речь**.

Модернизация и интенсивное развитие высшего образования, жесткая конкуренция на рынке труда обусловливают необходимость в подготовке профессиональных специалистов, которые способны к эффективному общению без языкового барьера на высоком уровне самостоятельного решения практических вопросов с иностранными коллегами. Успешность подготовки будущих специалистов к ведению иноязычной дискуссии зависит от содержания обучения, которое должно быть направлено на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях [1], что определяет актуальность исследования. Однако анализ литературы свидетельствует, что вопрос организации обучения ведению дискуссии на иностранном языке (далее – ИЯ) остается недостаточно изученным.

Вопрос обучения ведению дискуссии на ИЯ занимает одно из ведущих мест в современной методике обучения ИЯ. Значительный вклад в разработку проблемы обучения ведению дискуссии на ИЯ внесли методисты, которые изучали различные вопросы, в частности развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной иноязычной компетенции [2], методических основ обучения дискуссионному общению на ИЯ [3], дискуссии как метода формирования навыков иноязычного говорения [4] и иноязычных коммуникативных умений [5]. Однако обоснование особенностей организации обучения ведению иноязычной дискуссии с использованием проблемных ситуаций не получило должного исследования.

Целью статьи является определение особенностей организации обучения в высшей школе ведению иноязычной дискуссии.

Задачи исследования: на основании анализа научной литературы определить особенности иноязычной дискуссии; обосновать этапы обучения дискуссии с применением проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в вузе.

Методы исследования: для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа, синтеза, обобщения при изучении научных источников по проблеме обучения ведению иноязычной дискуссии.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении значения метода проблемных ситуаций при обучении дискуссии на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе формирования коммуникативных умений студентов. Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложены и теоретически обоснованы методические подходы к поэтапной организации обучения иноязычной дискуссии с применением проблемных ситуаций.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем дискуссию как коммуникативное взаимодействие, в процессе которого происходит обмен мнениями на основе определенной проблемной ситуации. Опираясь на результаты исследований [6; 7], способом организации обучения ведению дискуссии мы выбрали проблемные ситуации (ПС), так как они мотивируют работу студентов во время образовательного процесса. Ведение дискуссии предполагает наличие у студентов коммуникативно-дискуссионных умений (КДУ), под которыми понимается способность управлять речевой деятельностью во время дискуссии в процессе решения ПС.

Учет психолингвистических характеристик дискуссии (мотивированность, обращенность, ситуативность, наличие ПС, эмоциональная окрашенность, спонтанность, тематичность, двусторонний характер речи) [8] и анализ научных исследований [9; 10] дали возможность выделить трудности обучения дискуссии: психолингвистические (аргументация точки зрения, перехват инициативы в разговоре); лингвистические (использование лексических единиц, грамматических структур, фразовых глаголов, речевых клише, недостаточная практика общения и ограниченный словарный запас); психологические (боязнь совершить ошибку, отсутствие мотивации, неактуальность темы обсуждения, заниженная самооценка, тревожность); методические (несоответствие между системой знаний у студентов, новой информацией и уровнем развития КДУ, отсутствие жизненного опыта или знаний о предмете обсуждения).

Для эффективной организации обучения ведению дискуссии преподавателю необходимо отобрать интересные материалы. Мы предлагаем выбрать тексты для чтения и аудирования, информационно-познавательные статьи из англоязычных газет и молодежных журналов, а также видеосюжеты телепередач, которые направлены на решение актуальных для студентов проблем. Материалы для организации обучения ведению дискуссии необходимо подбирать в соответствии с принципами отбора для обучения дискуссии на основе ПС: ситуативно-тематической организации материала, проблемности изложения материала, культурологической направленности и новизны. Принимая во внимание сложность процесса обучения и организации ведения дискуссии, опираясь на обоснованные методистами этапы обучения дискуссии, ее структуру, считаем необходимым проводить обучение ведению дискуссии с использованием ПС на протяжении пяти этапов: пропедевтического; организационно-мотивационного;

информативно-подготовительного; ситуативно-дискуссионного; констатирующе-интерпретационного. Опишем подробно особенности каждого этапа дискуссии.

Пропедевтический этап направлен на подготовку студентов к обучению ведению дискуссии. Соглашаясь с Hamlaoui N., Benabdallah N. [8], считаем нужным начать обучение дискуссии с пропедевтического этапа, принимая во внимание трудности обучения студентов дискуссии на начальной стадии, а именно – низкий или отсутствующий уровень необходимых КДУ: умений отстаивать свою позицию, слушать мнение собеседников, не критикуя их ошибки; использовать правила речевого этикета; найти причины возникновения ПС и обсудить их; предложить варианты решения ПС и обосновать их; использовать лексические единицы, речевые клише спонтанно в соответствии с ситуацией; сформулировать выводы, подвести итоги и тому подобное.

Поскольку предпосылкой обучения студентов дискуссии выступают развитое у них умение диалогической речи (ДР), то для того, чтобы достичь цели этого этапа, считаем необходимым начинать обучение дискуссии с развития умений ДР на основе диалога-обмена мнениями и диалога-обсуждения, которые имеют целью научить студентов начинать и поддерживать дискуссию; предоставить необходимую/значимую информацию, весомые аргументы для обсуждения определенной ПС, отстаивать свою точку зрения, дать дельные советы и тому подобное.

Считаем, что на первом этапе обучения ведению дискуссии преподавателю целесообразно обсудить со студентами вопросы соблюдения этикета дискуссии. Эффективность ведения дискуссии обусловлена правилами, которые студенты должны соблюдать в процессе подготовки к дискуссии и при обсуждении проблемы: каждое высказывание должно быть подкреплено фактами; при обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказать свои мысли по определенной проблеме; необходимо быть толерантным к чужому мнению – внимательно слушать реплики собеседников и принимать их во внимание; уметь принимать общие коллективные решения и находить компромисс. В процессе подготовки к дискуссии и при обсуждении проблемы нельзя допускать пренебрежительных высказываний; отстаивать свои взгляды/убеждения категорически, оскорбляя других собеседников, придерживающихся противоположного мнения.

Перейдем к *организационно-мотивационному этапу*, предусматривающему создание мотивационной готовности студентов к участию в дискуссии, а также ее организации: выбор проблемы, которая актуальна для студентов и будет обсуждаться в процессе ведения дискуссии, определение целей, разделение студентов на подгруппы, выбор представителя подгруппы (модератора); установление регламента дискуссии преподавателем, прогнозирование содержания дискуссии. Организационно-мотивационный этап имеет целью формирование и развитие организационных умений (приводить аргументы выбора проблемы для обсуждения, определять цели дискуссии) и прогностических умений (прогнозировать ПС, которые обычно возникают у людей, причины их возникновения, варианты развития определенной ситуации).

Третий этап – *информационно-подготовительный* – направлен на первичное ориентирование в дискуссии, которое происходит путем ознакомления с ПС, получения и поиска необходимой студентам для участия в дискуссии информации, анализа проблемной ситуации, определения общей точки зрения подгруппы. Анализ ПС студентами предполагает обсуждение в подгруппах причины возникновения ПС. Мы предлагаем проводить анализ ПС с использованием интеллектуальной карты (mind map), под которой понимается схема/диаграмма, предназначенная для визуализации информации во время ее обработки человеком [10]. В случае дискуссии на карте указывается проблема, ниже – причины ее возникновения, затем – варианты решения проблемы, которые студенты обсуждают на следующем, *ситуативно-дискуссионном этапе*. К тому же отмечаются положительные и отрицательные последствия выбранных решений. Итак, интеллектуальная карта позволяет студентам получить план обсуждения в форме записей и успешно решить ПС, оставив лишь наиболее эффективные варианты решения ПС.

В процессе анализа студентами интеллектуальной карты преподаватель может применить приемы «эвристическая беседа» или «микрофон» в зависимости от уровня группы. Прием «эвристическая беседа» (жесткое управление) направлен на анализ студентами ПС путем предоставления ответов на вопросы, предложенные преподавателем. В свою очередь, прием «микрофон» (частичное управление) предполагает анализ студентами ПС по очереди, путем выражения своей точки зрения относительно причин возникновения ПС, используя воображаемый микрофон и передавая его друг другу. Применение приемов, указанных выше, позволяет студентам собрать идеи для дальнейшего обсуждения и определить общую точку зрения подгруппы.

На этом этапе преподаватель знакомит студентов с ПС в процессе просмотра видеосюжетов телепередачи: ток-шоу, интервью во время работы в аудитории, а также в процессе чтения информативно-познавательных публицистических текстов статей во внеаудиторное время. Информационно-подготовительный этап предусматривает поиск студентами дополнительной информации, что является важным для успешного ведения дискуссии, ведь участникам дискуссии может не хватать знаний, жизненного и языкового опыта, необходимых для решения ПС, а также для аргументированного высказывания по их поводу. Поэтому на этом этапе важной является самостоятельная внеаудиторная подготовка, направленная на постепенный переход от подготовленной речи к неподготовленной. К тому же в процессе просмотра видеосюжетов телепередач и чтения статей у студентов развиваются умения в аудировании и чтении: понимать содержание прочитанного/услышанного, обобщать факты/события, соотносить факты, оценивать и интерпретировать полученную информацию и тому подобное.

При просмотре сюжетов телепередач целесообразно предложить студентам использовать памятки, например: просматривая эпизод из телевизионного шоу, вы можете записать, что именно считаете главным; не пытайтесь понять каждое услышанное слово, сосредоточьте внимание на информации, необходимой для обсуждения проблемы с одногруппниками; если вы слышите незнакомые слова, попробуйте догадаться об их значении по контексту.

В процессе организации дискуссии следует помнить, что дискуссия – это не спор, который, в отличие от дискуссии, характеризуется стремлением каждого из оппонентов одержать победу над противником, доказать, что только его точка зрения является правильной. Для того чтобы избежать угрозы перехода дискуссии в спор, необходимо выбирать для обсуждения проблему, не имеющую одного правильного решения. Так, дискуссия должна быть направлена на убеждение собеседника, достижение согласия/компромисса, формулирование общего мнения и тому подобное. В таком случае целью дискуссии будет не только решение проблемы, но и развитие КДУ студентов: научиться подбирать аргументы за/против, высказывать и отстаивать свое мнение, уважать и признавать право других иметь свой взгляд на проблему и тому подобное.

Ситуативно-дискуссионный этап, целью которого является собственно проведение дискуссии, начинается с постановки проблемного задания преподавателем, которое предполагает поиск студентами способов его решения, определение положительных и отрицательных последствий выбранных решений в процессе дальнейшего заполнения интеллектуальной карты, о чем говорилось выше. Далее начинается собственно дискуссия: аргументация/выражение точки зрения представителя подгруппы (модератора) на основе полученной роли, нахождение коллективного решения и поиск компромисса в случае необходимости. Решение ПС в подгруппах может происходить с жестким (прием «займи позицию») и частичным (прием «дерево решений») управлением. Прием для решения ПС выбирает преподаватель в зависимости от уровня группы. Обмен мнениями в подгруппах с использованием приема «займи позицию» осуществляется на основе вариантов решений, ролей и позиций, предоставленных им преподавателем, которые должны отстаивать студенты. В свою очередь, использование приема «дерево решений» направлено на самостоятельный поиск студентами вариантов решения ПС, самостоятельный выбор/распределение ролей в подгруппе, определение позиции, которую отстаивает студент во время обсуждения в соответствии с выбранной ролью. Обсуждение в подгруппах завершается выступлениями представителей подгрупп, которые выполняют определенные роли (например, консультанта, врача, знакомого, учителя и тому подобное), аргументируя в подгруппе выбранный способ решения ПС. На этом этапе участники подгрупп могут предоставлять своим представителям указания в виде записок или, в случае необходимости, брать тайм-аут для консультации. После обсуждения участники дискуссии должны принять коллективное решение или найти компромисс по выбору решения ПС, завершив таким образом обсуждение.

В течение этого этапа у студентов будут формироваться и развиваться следующие КДУ: начинать дискуссию; убеждать собеседников путем аргументации/контраргументации; приводить примеры с целью аргументации/контраргументации; умение тактично выражать свое согласие/несогласие с определенной ПС; вести дискуссию; уточнять информацию, предоставленную собеседником(ами); давать советы и реагировать на советы других; умение находить пути решения ПС и тому подобное.

Констатирующе-интерпретационный этап предполагает формулирование выводов и анализ дискуссии: поиск преимуществ и недостатков дискуссии; подведение студентами итогов дискуссии, оценивание деятельности участников дискуссии преподавателем. Во избежание трудностей, связанных с реализацией студентами указанных выше задач, мы предлагаем заполнение специально разработанного бланка для определения результатов дискуссии, оказать опору в виде плана или серию наводящих вопросов для формулирования выводов.

Констатирующе-интерпретационный этап направлен на формирование у студентов следующих КДУ: завершать обсуждение, высказывая собственное отношение к рассматриваемой проблеме/ПС; умение подводить итоги дискуссии; сопоставлять цель дискуссии с ее результатами; определять положительные и отрицательные стороны состоявшейся дискуссии.

Итак, дискуссия является особым вариантом организации обсуждения проблемы, которая усиливает активность всех ее участников, а также формирует навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений и является предпосылкой для дальнейшего обучения студентов ведению дебатов, диспута. Успешность ведения дискуссии зависит от овладения студентами необходимыми КДУ на каждом этапе ведения дискуссии. В свою очередь, эффективная организация обучения дискуссии зависит от подготовки преподавателя, который выступает как модератор, осуществляя управление дискуссией: поддерживает студентов и подводит итоги дискуссии, поощряет пассивных студентов, напоминает правила этикета, исправляет ошибки в речи студентов. Использование ПС

в процессе обучения дискуссии повышает мотивацию студентов к обучению, создает непринужденную, доброжелательную атмосферу, что помогает преодолеть коммуникативно-языковые барьеры и раскрыть потенциал студентов.

Представленная поэтапная организация обучения ведению дискуссии на основе ПС позволяет перейти к определению групп, типов и видов упражнений, которые должны применяться на указанных этапах, и требования к ним. Приведенные в каждом из описанных выше этапов умения дают возможность выделить соответствующие группы и подгруппы упражнений, направленные на их формирование и развитие, что может стать перспективой дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Марико В.В., Михайлова Е.Е. *Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов*: методическое пособие. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010.
2. Щеколдина А.В. *Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2005.
3. Азарченко Г.Ю. Методические основы обучения дискуссионному общению на иностранном языке. *Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков:* сборник научных статей. Чебоксары: ЧГПУ, 2020: 3–7.
4. Салиева З.И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 3: 63–65.
5. Колжасарова У.И., Токтау М.К. Развитие иноязычных коммуникативных умений учащихся старших классов посредством использования метода дискуссии. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2018; № 3: 19–23.
6. Клец Т.Е. Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению. *Труды ППИ*. 2010; № 13: 52–55.
7. Вебер Л.В., Карманова Н.С., Колжасарова У.И. Дискуссия как проблемный подход в обучении иностранным языкам. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. 2014; № 8: 113–116.
8. Hamlaoui N., Benabdallah N. Discussion-Based Approach to English Language Teaching and Learning. A Digital Dedicated Language Laboratory. *Arab World English Journal*. 2015; Vol. 2: 195–206.
9. Harizaj M. Discussion as an active learning in EFL. *European Scientific Journal*. 2015; Vol. 16: 231–236.
10. Базарова А.А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе. *Теория и практика образования в современном мире:* материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 306–308.

References

1. Mariko V.V., Mihajlova E.E. *Ispol'zovanie diskussionnyh form obucheniya dlya razvitiya kommunikativnyh kompetencij studentov*: metodicheskoe posobie. Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2010.
2. Schekoldina A.V. *Razvitie diskussionnyh umenij kak komponenta interaktivnoj kompetencii u studentov neyazykovyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2005.
3. Azarchenko G.Yu. Metodicheskie osnovy obucheniya diskussionnomu obscheniyu na inostrannom yazyke. *Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov:* sbornik nauchnyh statej. Cheboksary: ChGPU, 2020: 3-7.
4. Salieva Z.I. Diskussiya kak odin iz metodov formirovaniya navyka govoreniya na urokah anglijskogo yazyka. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016; № 3: 63-65.
5. Kopzhasarova U.I., Toktau M.K. Razvitie inoyazychnyh kommunikativnyh umenij uchaschihsya starshih klassov posredstvom ispol'zovaniya metoda diskussii. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2018; № 3: 19-23.
6. Klec T.E. Problemnaya situaciya kak osnovnaya edinica obucheniya inoyazychnomu diskussionnomu obscheniyu. *Trudy PPI*. 2010; № 13: 52-55.
7. Veber L.V., Karmanova N.S., Kopzhasarova U.I. Diskussiya kak problemnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* 2014; № 8: 113-116.
8. Hamlaoui N., Benabdallah N. Discussion-Based Approach to English Language Teaching and Learning. A Digital Dedicated Language Laboratory. *Arab World English Journal*. 2015; Vol. 2: 195-206.
9. Harizaj M. Discussion as an active learning in EFL. *European Scientific Journal*. 2015; Vol. 16: 231-236.
10. Bazarova A.A. Osobennosti primeneniya metoda uchebnoj diskussii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 306-308.

Статья поступила в редакцию 02.11.22

УДК 159,99 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-132-135

Mutalimova A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*
Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*
Aliyeva G.M., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Happylive77@rambler.ru*

FORMING PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE FOR FAMILY LIFE. Professional pedagogical community faces the need to drastically abandon traditional education formats and to find more flexible language teaching during the period of forced isolation. The work shows that blended learning has become a completely acceptable method of transferring and assimilating knowledge. The article describes some of the advantages that can ensure a smooth transition of educational interaction offline to online format through categorizing resource types and getting aware of the operation principles in a digital electronic educational system (CEOS). The advantages of blended learning are described, which allow universities to transfer online the process of training specialists quite easily if the need arises. Recommendations are proposed to improve the quality of hybrid forms of education and the development of foreign language competencies of learners.

Key words: **process, formation, psychological readiness, youth, family, life.**

А.М. Муталимова*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*
Д.М. Даудова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*
Г.М. Алиева*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: happylive777@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

В статье рассматривается понятие «психологическая готовность», «семья», а также готовность молодых людей к вступлению в брак и созданию семьи, включающая в себя целую систему параметров и являющаяся одним из ведущих факторов, влияющих на стабильность отношений будущей семьи. Отсутствие психологической готовности молодых людей к созданию семьи и вступлению в брак влечет за собой дальнейшие отсутствие возможности продуктивной и полной реализации функции отца и матери семейства. Как правило, противоречия, возникающие у семей, в которых не имеется должного уровня психологической готовности, разрешаются неудачно и приводят к неудовлетворенности браком и отношениями в целом. Данные проблемы современной молодежи оказывают пагубное влияние взаимоотношения супругов, уровень счастья и, как следствие, являются причиной скорого распада молодой семьи. Авторы пришли к выводу о том, что готовым к семейной жизни будут являться те пары, которые демонстрируют полную или хотя бы частичную финансовую

самостоятельность, независимость от родительской семьи. Также личность, решившая вступить в брак, должна быть гармонично развита как психологически, так и физически, не должна испытывать трудностей в выстраивании конструктивного взаимодействия и обладать высоким уровнем развитости чувственной стороны. Решение пары должно быть исключительно обоюдным и не должно быть отягощено внешними факторами, такими как добрачная беременность или брак из финансовой выгоды

Ключевые слова: **процесс, формирование, психологическая готовность, молодежь, семья, жизнь.**

Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что один из ведущих составляющих элементов системы развития и воспитания личности современного подрастающего поколения – это подготовка молодых людей к будущей семейной жизни. Семейная жизнь современной молодежи является одним из движущим факторов, способствующих открытию путей личностного роста и саморазвития, но одновременно накладывает ряд особых требований.

Готовность молодых людей к вступлению в брак и созданию семьи включает в себя целую систему параметров и является одним из ведущих факторов, влияющих на стабильность отношений будущей семьи. Эмоциональный уклад супружества, образ жизни и ценностные ориентиры формируются посредством системы индивидуально-психологических ориентаций и направленностей личности. Актуальность темы аргументируется особенно остро стоящей демографической проблемой и запросом со стороны современного общества на создание благоприятных условий в семье для развития личности [1–7].

Цель данной статьи – рассмотреть процесс формирования психологической готовности молодежи к семейной жизни.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «психологическая готовность», определение понятия «семья», разработка перечня факторов психологической готовности к созданию семьи.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в вузе.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования смешанного типа обучения в вузе с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия во всех сферах человеческой жизни. Теоретическая значимость статьи видится в расширении педагогического знания о процессе формирования психологической готовности молодежи к семейной жизни. Практическая значимость представлена через выявление механизмов проявления эмпатии, ключевого качества, определяющего уровень готовности молодежи к семейной жизни.

Вопрос об аспектах гармоничности и целостности семьи, психологической готовности современной молодежи приобретает высокую важность. Согласно мнению психологов и данным исследований, большее количество заключенных браков среди молодежи происходит по причине незрелого и неокрепшего сознания ввиду неполного формирования представлений о картине мира. Современная молодежь ввиду набора определенных индивидуально-психологических качеств имеет идеалистические представления о дальнейшей самостоятельной жизни в браке и исключают возможность возникновения трудностей и кризисных периодов. Данные проблемы современной молодежи оказывают пагубное влияние на крепость взаимоотношений супругов, уровень счастья и, как следствие, являются причиной скорого распада молодой семьи.

Отсутствие психологической готовности молодых людей к созданию семьи и вступлению в брак влечет за собой дальнейшие отсутствие возможности продуктивной и полной реализации функции отца и матери семейства. Как правило, противоречия, возникающие у семей, в которых отсутствует должный уровень психологической готовности, разрешаются неудачно и приводят к неудовлетворенности браком и отношениями в целом.

В период современного этапа развития общества ученые отмечают снижение значимости ценности семьи и семейных отношений из-за формирования новой идеологии, в основе которой лежит приоритет индивидуалистического Я, отсутствие представлений о родительских функциях, разрушение семейного уклада и утрата традиционных семейных ценностей.

В современном индустриализированном обществе отмечается процесс ослабления связей общества, что, в свою очередь, отражается на институте семьи. Современное общество гораздо острее ощущает потребность в изучении процессов и тенденций, протекающих внутри него, а также потребности в возвращении старых ценностей и традиций институту семьи. Потребность подготовки современной молодежи к созданию семьи и вступлению в брачные взаимоотношения с каждым годом ощущается все больше и больше. Юноши и девушки, живущие в период развития современного общества, стали гораздо острее ощущать нехватку знаний в области теоретических аспектов построения взаимоотношений внутри семьи и практических навыков эффективного родительства.

В настоящее время больше половины общества воспринимают брак и семью как одно определение и не видят в нем различия. Но на самом деле многочисленные исследователи рассматривают эти понятия в разных аспектах.

У современной молодежи не сформированы знания в области психологии семейных отношений, которая развивается параллельно с проблемами семейного воспитания и занимается решением таких проблем, как профилактика нервных и психических заболеваний. Данные вопросы в области психологии семейных взаимоотношений являются ключевыми, но при этом не ограничивают спектр проблем, которые рассматривает отрасль данного научного знания. Задачи, поставленные перед наукой психологии семейных взаимоотношений, многообразны; данная наука занимается решением супружеских проблем, изучением особенностей построения взаимоотношений со старшими членами семьи, коррекцией отношений между супругами и детьми.

Так, А.М. Прохоров в научной литературе характеризует брак как союз между мужчиной и женщиной, в результате которого возникают определенные обязательства по отношения к субъектам брака (муж, жена, дети). В то же время в публицистических работах Е.И. Балдицына подчеркнуто, что такие обязательства порождают правовую основу брака в условиях, когда мужчина и женщина по доброй воле решили узаконить свои взаимоотношения для создания новой ячейки общества – семьи [1, с. 45–47].

Само определение семьи и ее характеристика с теоретической точки зрения более сложное, потому что включает в себя не только мужчину и женщину, но и их детей, а также близких родственников и друзей.

В качестве основной цели брака принято принимать организацию совместной деятельности мужчины и женщины, направленной на наиболее полное удовлетворение духовных, материальных, сексуальных и других потребностей супругов.

Изучая семью, принято рассматривать ее с двух аспектов: социального института и малой группы. Под определением семьи как социальной группы понимается объединение людей, основанное на браке и кровном родстве, которое объединяет общими правилами и законами при ведении хозяйства, а также наделяет участников взаимоотношений определенной ответственностью [2, с. 50–53].

В научной литературе популярным является определение семьи, данное А.Г. Харчевым, согласно которому «семья представляет собой ячейку общества, в котором существуют свои законы, норма и правила ведения хозяйства, воспитания детей и взаимоотношений между родственниками. Данные правила и положения распространяются на всех участников семьи: муж, жена, дети, родственники и друзья» [1, с. 77–79].

В период XX века частота научных исследований проблемы выбора брачного партнера начала идти на спад, и ученые переключили свое внимание на работу над вопросом важности этапа добрачных и брачных отношений. Данные детерминанты представляют угрозу стабильному функционированию семьи. На данный момент благодаря данным, полученным в ходе проведения исследований в области семейной психологии и добрачных взаимоотношений, известен тот факт, что выбор брачного партнера влияет на специфику дальнейшей семейной жизни.

Добрачные модели поведения, уже сформировавшиеся у молодой пары, оказывают серьезное воздействие не только на успешность протекания периода адаптации партнеров на начальном этапе совместной жизни, но и на крепость брачных отношений и показатель риска развода. К основным добрачным детерминантам ученые относят также и те особенности, образы, модели и шаблоны поведения, мифы и т. д., что сформировались у каждого из партнеров посредством процесса воспитания в рамках родительской семьи и другом окружении. К ним также относят определенные индивидуально-психологические особенности личности, демографические характеристики вступающих в брак и ключевым являются особенности периода добрачного общения, ухаживаний и знакомства с партнером.

Большинство ученых, занимающихся вопросом брачных взаимоотношений, полагают, что устойчивость брачно-семейных взаимоотношений прямо пропорционально зависит от степени готовности к браку. Понятие «готовность» подразумевает собой определенную систему социально-психологических установок личности, определяющую эмоционально-положительное отношение к супружеским ценностям и изменению образа жизни в рамках семьи в целом.

Согласно социальной психологии, семьей может называться та общность людей, которая состоит хотя бы из одной брачной пары, которая является её основным «ядром». В современном обществе наблюдается спад развития традиционных семей и отмечается деформация её структуры.

Количество классических семей, чьей основой является заключение брачного союза, переживает спад, отмечается рост неполных семей из-за увеличения количества внебрачных детей и процента разводов, а также незарегистрированных браков.

Большинство ученых, занимающихся вопросом брачных взаимоотношений, полагают, что устойчивость брачно-семейных взаимоотношений прямо пропорционально зависит от степени осознанного решения для вступления в брак. Осознанное решение или готовность – это сложная комплексная система социальных и психологических установок индивида, которая регулируется эмоциями и мнением по восприятию супружеских ценностей и готовность к преобразованию повседневной жизни в рамках семьи в целом.

Существует множество факторов, оказывающих свое влияние на жизнь семьи в целом, одним из которым является особенность воспитания в рамках родительской семьи одного из супругов.

Успешность брачных взаимоотношений современной молодежи не заканчивается на понятиях удовлетворенности браком и стабильности брачных вза-

имоотношений. Одним из ведущих показателей успешности брачных взаимоотношений супругов является уровень их психологической совместимости. Под данным понятием принято определять характеристику длительного взаимодействия между группой индивидов (от двух и более), в случае которой происходит демонстрация определенных данному индивиду черт характера и в результате не приводит к возникновению противоречий и образования сложностей в процессе взаимодействия. Определение данного понятия как никогда точно передает значимость аспекта психологической совместимости супругов в вопросе формирования брачных взаимоотношений.

В супружеских взаимоотношениях демонстрируется разносторонность психологической совместимости. Данный уровень совместимости разделяется на эмоциональную, моральную, духовную, сексуальную.

Именно данные уровни оказывают наибольшее влияние на дальнейшую судьбу брака и брачных взаимоотношений супругов. От наибольшей полноты данной совместимости зависит и уровень удовлетворенности брачными взаимоотношениями, и уровень комфорта совместной жизни будущих супругов. Благодаря насыщенности эмоциональной стороны супружеских отношений, высокой степени привязанности супругов друг к другу, общему культурному уровню супругов, степени их психологической и социальной зрелости и сексуальной совместимости достигается гармония в брачных взаимоотношениях.

Опираясь на исследования в области семейной психологии, нами было отмечено три фактора, влияющих на психологическую совместимость членов семьи, к которым относят:

– ценностно-идеологическую совместимость;
– согласованность функционально-половых ожиданий;
– совместимость индивидуально-психологических характеристик.

В случае если психологическая совместимость находится на низком уровне, такие пары входят в группу риска, склонны к разводу и разрыву брачных взаимоотношений.

В современной типологии отмечаются также семьи группы риска, которые попали в данную классификацию ввиду ряда определенных факторов, к которым принято относить:

– заключение раннего брака (лица, вступающее в брачный союз, не достигнув 18 лет). Данные браки, согласно исследованию в области семейной психологии, принято ассоциировать с неуспешными в связи с незрелостью психологической и нравственной сфер партнеров;

– вступление в брак пары с «затянутым» (свыше 3 лет) или краткосрочным (1,5–2 года) периодом добрачных взаимоотношений. Риск развода при краткосрочном периоде добрачных взаимоотношений обоснован тем, что супруги не успевают адаптироваться к предъявляемым требованиям семейной жизни и должным образом освоить роли супругов. В случае с «затянутым» периодом добрачных отношений в качестве причины развода может выступать «холодность» чувств и их переход из любовных в привычку;

– семья, где разница в возрасте у супругов превышает границу в 10 лет;

– пары, испытывающие критичную разницу в физической привлекательности;

– пары, где один из членов испытывает отрицательное отношение к родителю/родителям другого члена пары и наоборот (отсутствует одобрение родителей для вступления в брак);

– вступление в брачный союз до ухода юноши на срочную военную службу (данный фактор является негативным исключительно в условиях жизни в России);

– брак, заключенный из-за материальных соображений;

– брак, основной целью которого является причинение вреда третьим лицам (браки, заключенные из соображений мести);

– брак, целью которого является бегство из родительского дома и приобретение ложной самостоятельности [3, с. 147].

Свое отрицательное влияние на дальнейшее развитие долгосрочных взаимоотношений между супругами также оказывают и индивидуально-личностные характеристики каждого из супругов, среди которых выделяется незрелость личности и её эмоциональной сферы, заниженная самооценка (данная сторона личности в большей степени оказывает свое влияние на развитие внутренней неуверенности, тем самым порождая ревность и недоверие по отношению к партнеру. Ввиду возникновения данных проблем проявляются трудности в дальнейшем гармоничном развитии взаимоотношений, основывавшихся на любви и доверии). Также к ключевым проблемам личности, вступающей в брачные взаимоотношения, можно отнести инфантилизм, зависимость от родительской семьи, скудность и изолированность эмоций (заключается в отсутствии желания у одного из супругов демонстрировать свои чувства и переживания, делиться ими и разделять со своей второй половиной).

По мнению А. Адлера, эмоциональная и психологическая зрелость имеет прямую взаимосвязь с уверенностью в себе, наличием большого круга общения, объективного взгляда и навыками переживаниями жизненных трудностей и дальнейшего их решения и в целом – с наличием нормальных взаимоотношений с окружением [4, с. 55–58].

Авторы выделяют следующий перечень факторов психологической готовности к созданию семьи:

– предрасположенность к заботе о другом человеке, желание самоотверженно помогать ему, служить, совершать добрые поступки, направленные в адрес партнера;

– обладание способностью к «эмпатии» (сочувствию, сопереживанию, состраданию, то есть умение «входить» в мир эмоций своего партнера, понимать и осознавать его радости и горести, также умение совместно переживать неудачи и, что немаловажно, создавать духовное единение);

– восприимчивость к сотрудничеству, кооперации, конструктивному общению;

– обладание навыками и умениями в осуществлении разного рода и вида труда, организации распределения домашнего труда;

– способность создавать (организовать) и проводить совместный досуг;

– высокий уровень этической культуры, предполагающий быть терпимым, снисходительным, самокритичным, способным выслушать критику в свой адрес, добрым и великодушным, уметь принимать индивидуальность партнера и других людей со всеми их странностями и недостатками, находить силы для подавления собственного эгоизма.

Исследователями М. Яффе и Ф. Фенвик [7, с. 240–244] были выделены факторы психологической готовности к созданию семьи и вступлению в брачные взаимоотношения:

1. Наличие желания проявлять заботу о своей половине, совершать положительно окрашенные действия по отношению к избраннику.

2. Наличие навыков сотрудничества и ориентация на построение конструктивного взаимодействия.

3. Умение оказывать сочувствие, сопереживать и сострадать трудностям своего партнера, осознавать его горести и радости, переживать неудачи совместно с партнером (обладание способностью к проявлению эмпатии).

4. Обладание высоким уровнем терпимости к критике в свой адрес, умение принимать индивидуальные особенности партнера с именующимися странностями и недостатками.

Говоря о психологической готовности современной молодежи к созданию семьи и вступлению в брак, следует отметить, что эмпатия будет являться ключевым качеством, определяющим уровень готовности.

Термин «эмпатия» был введен в психологию Э. Титченером, который под данным термином понимал внутреннюю активность, результатом которой является осознание ситуации, чувств и эмоций, переживаемых в ходе нее другим человеком. При формулировании данного понятия Титчнер объединил философские идеи о симпатии с теориями чувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса [7, с. 105–110].

Для предметного понимания каждого механизма Э. Титчнером были даны их определения. Так, к примеру, эмоциональная эмпатия основывается на структурных элементах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого. В то же время когнитивная основывается на процессах интеллектуальных (сравнение, аналогия), а предиктивная выступает как способность в предсказании аффективных реакциях другого в конкретных ситуациях [5, с 49–52].

Основными формами проявления способности к эмпатии является демонстрация сопереживания эмоциональных состояний, испытываемых другим человеком, путем отождествления с ним. Второй известной формой является сочувствие, в рамках которой человек начинает переживать собственные эмоциональные состояния в связи с чувствами других людей.

Каждая семья на протяжении всего своего жизненного цикла рано или поздно сталкивается с рядом определенных трудностей и проблемных ситуаций, которые оказывают свое негативное влияние на гармоничное функционирование семьи. Именно в рамках переживания данных ситуаций эмпатия и способность к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству играют ключевую роль. Благодаря проявлению данных качеств супруги начинают чувствовать эмоциональное сближение, заботу и свою значимость для второй половины, в связи с чем чувство любви закрепляется в отношениях молодой пары.

М.Г. Ярошевский и А.В. Петровский [6, с. 206] в своих исследованиях смогли составить примерный портрет личности, обладающей должным уровнем психологической готовности к вступлению в брачные взаимоотношения и созданию семьи. Согласно мнению данных исследователей, пары, решившие вступить в брак, помимо навыков эмпатии и сопереживания должны обладать следующим набором качеств:

– эмоциональной и физической зрелостью;

– умением выстраивать конструктивное взаимодействие со своим супругом;

– первичными навыками бытового самообслуживания;

– определенными навыками тайм-менеджмента и рационального планирования досуга и труда в рамках семьи;

– определенным уровнем знаний в отрасли психолого-педагогических наук с целью организации гармоничного процесса взаимодействия в семье и дальнейшего воспитания потомства [6, с. 15].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что готовым к семейной жизни будут являться те пары, которые демонстрируют полную или хотя бы частичную финансовую независимость от родительской семьи. Также личность, решившая вступить в брак, должна быть гармонично развита как психологически, так и

физически, не должна испытывать трудностей в выстраивании конструктивного взаимодействия и должна обладать высоким уровнем развитости чувственной стороны. Решения пары должно являться исключительно обоюдным и не должно быть отягощено внешними факторами, такими как добрачная беременность или брак из финансовой выгоды.

Хотя бы один из супругов должен иметь свою жилплощадь или в случае её отсутствия супруги не должны испытывать проблем во взаимоотношениях с родительской семьей своей второй половины, для того чтобы отношения молодой семьи не получали негативного окраса ввиду конфликтного взаимодействия с родительской семьей и трудностей в организации бытовой деятельности.

Библиографический список

1. Балдицына Е.И. К вопросу об определении понятия «Брак» в системе семейного права. *Актуальные вопросы современной науки*. 2019; № 5-1: 237–243.
2. *Большой энциклопедический словарь*. Москва, 1997.
3. Ерохина Л.Д. Установки на осознанное родительство в молодежной среде. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; № 12 (54): 147–150.
4. Заманова А.Д. Психологическая готовность молодежи к браку. *Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии*: тезисы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Москва: Издательство «РИТМ», 2020.
5. Орлова И.Н. *Социально-психологическая готовность студенческой молодежи к созданию семьи*. Автореферат диссертации кандидата психологических наук, Москва, 2017.
6. Чимбеева С.Д., Санжаева Р.Д. Ролевые установки и ожидания как фактор готовности юношества к семейным отношениям. *Гуманитарный вектор.* Серия: Педагогика, психология. 2018*;* № 2: 206–208.
7. Шнейдер Л.Б., Соломатина Е.М. *Практикум по психологии семьи и семейному консультированию*. Москва: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2016.

References

1. Baldicyna E.I. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «Brak» v sisteme semejnogo prava. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2019; № 5-1: 237-243.
2. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1997.
3. Erohina L.D. Ustanovki na osoznannoe roditel'stvo v molodezhnoj srede. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 12 (54): 147-150.
4. Zamanova A.D. Psihologicheskaya gotovnost' molodezhi k braku. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologii i sociologii*: tezisy VI Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Izdatel'stvo «RITM», 2020.
5. Orlova I.N. *Social'no-psihologicheskaya gotovnost' studencheskoj molodezhi k sozdaniyu sem'i*. Avtoreferat dissertacii kandidata psihologicheskih nauk, Moskva, 2017.
6. Chimbeeva S.D., Sanzhaeva R.D. Rolevye ustanovki i ozhidaniya kak faktor gotovnosti yunoshestva k semejnym otnosheniyam. *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2018*;* № 2: 206-208.
7. Shnejder L.B., Solomatina E.M. *Praktikum po psihologii sem'i i semejnomu konsul'tirovaniyu*. Moskva: NOU VPO Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-135-137

Sokolov P.R., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: ilpavlo23@gmail.com*
Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philology), Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Emelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Theory and Methodology of Educational Activities, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: emelirrina@rambler.ru*

THE CONCEPT OF A HEALTHY LIFESTYLE AND ITS FORMATION AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE. Healthy behavior formed at a young age can have a lasting impact on health in later life. Admission to higher education institutions becomes an unforgettable and interesting experience, but at the same time a stressful event for many young people, as they face problems adapting to changes in academic workload, support networks and their new environment. Combined with these changes and new responsibilities, they have more freedom and control over their lifestyle than ever before. However, studies around the world have shown that many students are engaged in various activities that have a bad effect on the health and healthy lifestyle of the risky. In this regard, this article is dedicated to a problem of preserving and strengthening the health of students in higher educational institutions of the country and the formation of their value orientation to health and a healthy lifestyle. Creation of the process of forming a health culture based on the close relationship of practical activities while observing organizational and pedagogical conditions and active motivation of participants in the educational process. In this regard, the work highlights the problem of preserving and strengthening the health of students in higher educational institutions of the country and studies the ways to form value orientation to health and a healthy lifestyle in students.

Key words: **health, healthy lifestyle, student.**

П.Р. Соколов*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: ilpavlo23@gmail.com*
Н.У. Ярычев*, д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф., проректор по учебной работе ФГБОУ «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*
И.Е. Емельянова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики образовательной деятельности НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: emelirrina@rambler.ru*

ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Правильный образ жизни, сформированный в молодом возрасте, может оказывать устойчивое влияние на здоровье в дальнейшей жизни. Поступление в высшие учебные заведения становится незабываемым и интересным опытом, но в то же время стрессовым событием для многих молодых людей, поскольку они сталкиваются с проблемами адаптирования к изменениям в учебной нагрузке, сетях поддержки и своей новой среде. В сочетании с этими изменениями и новыми обязанностями они обладают большей свободой и контролем над своим образом жизни, чем когда-либо прежде. Однако исследования во всем мире показали, что многие студенты занимаются различными видами деятельности, которые плохо сказываются на здоровье и здоровом образе жизни. В связи с этим данная статья посвящена проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся в высших учебных заведениях страны и формирования у них ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни.

Ключевые слова: **здоровье, здоровый образ жизни, студенческая молодежь, здоровьесберегающие технологии.**

Актуальность данной статьи заключается в том, что студенческая молодёжь во время учёбы в высших учебных заведениях, не следит за своим здоровьем и не приучена к здоровому образу жизни, что приводит к дефициту на рынке труда здорового работоспособного специалиста. В этой связи требуется разработка современного подхода к нынешним реалиям. Большую роль здесь играет физическая активность учащихся, которая, согласно статистике, снижается с каждым годом, так как молодёжь в массовом порядке вовлечена в виртуальные игры, взаимодействия, которые поглощают львиную долю свободного времени [1–13].

Каждое государство на планете Земля, в том числе и Российское, нуждается в полноценном здоровом поколении, именно поэтому здоровье становится мерой качества жизни любого общества, а также конечным результатом государ-

ственной политики. Необходимо отметить, что в течение последних лет в ежегодных посланиях Президента РФ Федеральному Собранию обозначались пути улучшения в сфере здравоохранения, включая восстановление системы профилактики заболеваний и формирование культуры здорового образа жизни. Программы, разработанные и реализуемые органами государственной власти РФ и органами местного самоуправления, направлены на профилактику, раннее обнаружение и лечение заболеваний, а также формирование у детей и их родителей мотивации к здоровому образу жизни [2].

Между тем авторы С.Д. Неверкович [2] и Ю.М. Николаев [3] полагают, что вопросы повышения активности обучающихся в плане физкультурной деятельности обусловлены наличием у них соответствующей мотивации.

Имеются в виду в основном потребности и интересы студентов, а также их желание приобрести хорошую физическую форму и сохранить на долгие годы молодость и крепкое здоровье.

Р.К. Малинаускас [4], Л.А. Барановская [5] предпринимают попытку выделить различные виды ответственности обучающихся, которая ассоциируется с формированием у них здоровьесберегающей позиции.

Но понятно, что данная позиция сама по себе не сформируется – её нужно развивать в процессе воспитательских воздействий со стороны профессорско-преподавательского состава.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать понятие «здоровый образ жизни» и сформировать стремление к нему у студенческой молодёжи на современном этапе развития.

В качестве основных задач определим следующие:

– проанализировать сущность здоровья и здорового образа жизни;

– изложить результаты анкетирования студентов по заданному вопросу;

– рассмотреть функции, которые изменят представление о здоровом образе жизни, и их реализацию среди студенческой молодёжи;

– показать высокий потенциал дисциплины «физическая культура» и элективных курсов по физической культуре в процессе формирования у студентов основ здорового образа жизни.

Научная новизна статьи состоит в описании современного подхода к организации учебного процесса, способствующего выпуску здорового конкурентоспособного человека с ценностной ориентацией на здоровый образ жизни.

Теоретическая значимость заключается в том, что был проанализирован современный подход к обучению, прививающему стремление к здоровому образу жизни, расширяющему теорию и методику профессионального образования в вопросах формирования здорового образа жизни у студенческой молодёжи.

Практическая значимость заключается в том, что были разработаны систематизирующие подходы, позволяющие изменить учебное обучение и развить стремление к здоровому образу жизни среди студенческой молодежи Российской Федерации на современном этапе развития.

В процессе решения обозначенных задач определимся с трактовками понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» среди многочисленного наличия терминов в просторах Интернета. Многие ведущие ученые представляли разные понимания дефиниции «здоровье». Всемирная организация здравоохранения понимает здоровье как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1].

Как отмечает Л.В. Ананьева, всего обобщённо выделяют пять ведущих элементов системы здоровья:

1) уровень и гармоничность физического развития;

2) функциональное состояние организма;

3) уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности;

4) наличие заболевания или дефекта развития;

5) уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок [12].

Заметим, что здоровье человека зависит от многих окружающих его факторов. К важных можно отнести следующие: это наследственная склонность к тем или иным заболеваниям или же, наоборот, генетических предрасположенностей к физическому развитию. К другим можно отнести тот образ жизни, который ведет индивидуум.

Под понятием здорового образа жизни (далее по тексту – ЗОЖ) следует понимать существенно более сложное понятие, включающее не только физическую активность и грамотно составленный рацион. ЗОЖ – это особый подход ко всем аспектам собственного здоровья. Он включает в себя определенные привычки и принципы поведения, направленные на укрепление всех систем организма.

ЗОЖ призван обеспечить лучшие условия для всех процессов жизнедеятельности, минимизировав вероятность развития заболеваний. Его задача – максимально улучшить здоровье и заметно увеличить общую продолжительность жизни, обеспечив хорошее самочувствие в пожилом возрасте [3].

Формирование установки на здоровый образ жизни у студента – это прерогатива нашего государства, и она подразумевается в создании некоего алгоритма, связанного с энергичностью молодого организма, молодостью, исправной работой всех систем его организма, а также с готовностью работать на благо общества в сложной обстановке, требующей большой как умственной, так и физической отдачи.

Однако здоровье студентов оставляет желать лучшего, так как при поступлении в вузы только что окончившие школу имеют малый процент абсолютного здорового состояния, а при выпуске из университетов этот процент сокращается чуть ли не вдвое из-за разных факторов воздействия на всём пути к заветному диплому.

Это умозаключение было сделано из проведенного опроса респондентов среди выпускников школ и этих же выпускников, но уже являющимися студентами высших учебных заведений города Москвы.

В опросе участвовали порядка 100 человек, которые ответили на три интересующих нас вопроса: «Здоровы ли Вы?», «Если нет, то какое заболевание у Вас присутствует?» и «Как давно появилось у вас это заболевание?». Подведя итоги опроса, мы зафиксировали, что порядка 40% опрошенных получили то или иное заболевание во время учёбы в среднем образовательном учреждении, 10% уже имели проблемы со здоровьем, не связанные с учёбой, но усилившиеся в школьные годы. Повторный опрос показал, что количество респондентов с отклонениями по здоровью в учебное время увеличилось чуть ли не вдвое.

В связи с этим фактом приходится признать, что сегодня абсолютное большинство студентов обладают весьма низкими знаниями о здоровом образе жизни и в принципе не связывают здоровье с глобальными планами на свое будущее – с профессиональной, общественной и семейной сферами. Ведущие специалисты страны подчеркивают, что в молодежной среде наблюдается слишком большая привязанность к вредным привычкам, участию в незащищенных половых отношениях и неспособность играть позитивную социальную роль в социальной среде.

Эти удручающие обстоятельства показывают нам, что есть необходимость в изменении подхода учебного процесса дисциплины «Физическая культура» в вузах страны. Если ситуация по здоровью не была взята под строгий контроль в средних учебных организациях, то формирование у учащихся бережного отношения к собственному здоровью как важной составляющей успеха в жизни в целом и в профессии в частности должно лечь на плечи педагогов высших учебных заведений. Перечислим основные функции, которые смогут помочь изменить представление о ЗОЖ и поднять процент здоровых учащихся при выпуске во взрослую жизнь.

Информационная:

– введение таких терминов, как «здоровый образ жизни», «валеологическая культура»;

– анализ глобальных тем, которые пагубно влияют на здоровье и его развитие и сохранность;

– формирование валеологию (науки о здоровье).

Аксиологическая:

– сформировать позитивное отношение среди студентов на здоровый образ жизни;

– разработать мотивационный подход к здоровому образу жизни.

Деятельностная:

– привлечение студентов к саморазвитию в области здорового образа жизни;

– организация спортивных, игровых и патриотических оздоровительных мероприятий;

– развитие спортивных комплексов на территориях вузов;

– привлечение мастеров спорта для углубленного вовлечения студентов в ЗОЖ и наблюдения за здоровьем.

В первую очередь это осуществляется на занятиях физической культурой, поэтому не следует преуменьшать значение данного предмета – одного из ведущих компонентов образовательного процесса в вузах. Важно понимать, что урок физкультуры – это не только физическая подготовка, форсирование олимпийских высот, наращивание мускулатуры, гонка за результатами. Не меньшее значение имеют воспитание уважения к собственному телу, формирование потребности в здоровом образе жизни, а в педагогическом вузе – еще и физкультурно-оздоровительное наставничество детей [4].

Физическая культура является важной частью учебного процесса как в общеобразовательной, так и в высшей школе. При этом физическое совершенствование представляется важным фактором эффективного обучения учащихся и студентов.

В целом можно отметить, что занятия физической культурой обеспечивают формирование и развитие социальной коммуникативности, жизненно важных умений, навыков, организованности, а также содействуют соблюдению дисциплины, активному противоборству с вредными привычками и нежелательными видами поведения [12].

Приоритетной задачей физкультурно-спортивной деятельности в вузах является достижение и сохранение оптимальной готовности к профессионально-трудовой деятельности.

Физическая готовность включает в себя необходимый и достаточный в конкретных условиях уровень развития и подготовленности, а также его длительное устойчивое сохранение.

Тем самым физическая культура ориентирует студентов различных направлений подготовки на усвоение не только готовых знаний и умений, но и овладение новыми способами физкультурно-оздоровительной деятельности.

Помимо приведенных аспектов значимости физической культуры в формировании ЗОЖ у студентов, которыми должны руководствоваться преподаватели, на чьи плечи ложится эта прерогатива за будущее здоровое поколение, следует отметить важность заинтересованности самого молодого поколения в соблюдении здоровья и ведении здорового образа жизни: отказаться от вредных привычек (алкоголя, курения, наркотиков и т. п.), от случайных половых связей с малознакомыми людьми, перестать подвергать себя напрасному риску, соблюдать и чтить семейные ценности, прописанные в законодательстве Российской Федерации, соблюдать режим труда и отдыха. Помимо вышесказанного, государство должно взять на себя внедрение и развитие программы в здоровом теле, здоровый дух.

Подводя итоги, стоит отметить, что проведенный опрос показывает, что молодое поколение в тяжелое для страны время имеет слабое здоровье, у него отсутствует четко сформированная направленность на развитие здорового образа жизни. Также стоит отметить, что ценностное отношение к здоровью и нацеленность на здоровый образ жизни позволяет человеку развиваться в физическом и психологическом смыслах. Отсутствие вредных привычек, соблюдение режима труда и отдыха, необходимое количество часов сна, сбалансированное питание и достаточная двигательная активность позволяют стать более работоспособным, энергичным, устойчивым к стрессу и заболеваниям. Именно поэтому отмечается необходимость формирования системы здорового образа жизни, а также развитие ценностного отношения к себе и своему здоровью.

Библиографический список

1. Бирюкова Н.В. *Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Грозный. 2022.
2. Неверкович С.Д., Аронова Т.В., Баймурзин А.Р. и др. *Педагогика физической культуры и спорта*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Николаев Ю.М. Теоретические основы прошлого, настоящего и будущего физической культуры в контексте развития общего образования и культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2016; № 10: 99–104.
4. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения. *Социологические исследования*. 2005; № 2: 134–138.
5. Барановская Л.А. Социальная ответственность как психолого-педагогический феномен. *Вестник КрасГАУ*. 2006; Выпуск 11: 409–414.
6. Бирюкова Н.В., Фетисов А.С. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1: 289–292.
7. Бирюкова Н.В., Фетисов А.С. Формирование здоровьесбережения учащихся в предуниверсарии: определение факторов риска в распределении бюджетного времени. *Гуманитарные науки*. 2020; № 4 (52): 47–52.
8. *Росстат впервые назвал число ведущих здоровый образ жизни россиян*. Available at: ttps://www.rbc.ru/society/08/11/2019/5dc41d349a7947456b9d9bca
9. Чичерин Л.П., Щепин В.О., Никитин М.В. Правовые аспекты охраны здоровья детей и подростков в Российской Федерации. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и медицины*. 2014; № 3: 11–15. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-aspekty-ohrany-zdorovya-detey-ipodrostkov-v-rossiyskoy-federatsii
10. Ткаченко Д. Что такое ЗОЖ: 10 главных составляющих. *Дневник знаний.ру*. Available at: https://dnevnik-znaniy.ru/zdorovie/chto-takoe-zozh.html
11. Цветкова Л.Н., Солнцева Н.С., Девятиярова Е.А. ЗОЖ как алгоритм здоровья студентов. *Разработка учебно-методического обеспечения для внедрения инновационных методов обучения при реализации ФГОС ВО 3++*: материалы XLVI научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2019: 398–400.
12. Ананьева Л.В. *Методика формирования здорового образа жизни студентов вузов*: учебно-методическое пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2020.
13. *Основы здорового образа жизни (ЗОЖ)*. Available at: http://multiurok.ru/files/osnovy-zdorovogo-obraza-zhizni-zozh-61.html

References

1. Biryukova N.V. *Formirovanie zdorov'esberegayuschej pozicii studentov medicinskogo vuza na osnove kompleksnoj tehnologii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj. 2022.
2. Neverkovich S.D., Aronova T.V., Bajmurzin A.R. i dr. *Pedagogika fizicheskoj kul'tury i sporta*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
3. Nikolaev Yu.M. Teoreticheskie osnovy proshlogo, nastoyaschego i buduschego fizicheskoj kul'tury v kontekste razvitiya obschego obrazovaniya i kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2016; № 10: 99-104.
4. Malinauskas R.K. Motivaciya studentov raznyh periodov obucheniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2005; № 2: 134-138.
5. Baranovskaya L.A. Social'naya otvetstvennost' kak psihologo-pedagogicheskij fenomen. *Vestnik KrasGAU*. 2006; Vypusk 11: 409-414.
6. Biryukova N.V., Fetisov A.S. Formirovanie zdorov'esberegayuschej pozicii uchaschihsya kak pedagogicheskaya problema. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1: 289-292.
7. Biryukova N.V., Fetisov A.S. Formirovanie zdorov'esberezheniya uchaschihsya v preduniversarii: opredelenie faktorov riska v raspredelenii byudzhetnogo vremeni. *Gumanitarnye nauki*. 2020; № 4 (52): 47-52.
8. *Rosstat vpervye nazval chislo veduschih zdorovyj obraz zhizni rossiyan*. Available at: ttps://www.rbc.ru/society/08/11/2019/5dc41d349a7947456b9d9bca
9. Chicherin L.P., Schepin V.O., Nikitin M.V. Pravovye aspekty ohrany zdorov'ya detej i podrostkov v Rossijskoj Federacii. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i mediciny*. 2014; № 3: 11-15. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-aspekty-ohrany-zdorovya-detey-ipodrostkov-v-rossiyskoy-federatsii
10. Tkachenko D. Chto takoe ZOZh: 10 glavnyh sostavlyayuschih. *Dnevnik znanij.ru*. Available at: https://dnevnik-znaniy.ru/zdorovie/chto-takoe-zozh.html
11. Cvetkova L.N., Solnceva N.S., Devyatiyarova E.A. ZOZh kak algoritm zdorov'ya studentov. *Razrabotka uchebno-metodicheskogo obespecheniya dlya vnedreniya innovacionnyh metodov obucheniya pri realizacii FGOS VO 3++*: materialy XLVI nauchno-metodicheskoj konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, magistrantov, soiskatelej TGPU im. L.N. Tolstogo. Tula: Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo, 2019: 398-400.
12. Anan'eva L.V. *Metodika formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov vuzov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2020.
13. *Osnovy zdorovogo obraza zhizni (ZOZh)*. Available at: http://multiurok.ru/files/osnovy-zdorovogo-obraza-zhizni-zozh-61.html

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 37.373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-137-139

Sukhodolova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Educational Disciplines, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: evgeniya.sukhodolova@gmail.com*

DEVELOPMENT OF COMPUTING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF PRIMARY GENERAL EDUCATION. The human computing culture development is one of the most priority school education areas. The article analyzes the new federal state educational standard of primary general education, describes its characteristic features and differences from the previous Federal State Educational Standard. Further, the essence of the "computational skill" concept is revealed, the computational techniques classification is given in accordance with modern textbooks on mathematics in elementary school. Then the stages of computational skills and their main properties formation are highlighted. Their development conceptual model in the context of the new federal state educational standard implementation is proposed. The author concludes that the quality of the work done in the forming computational skills process will determine the success of the child's mastering not only mathematics, but also other disciplines studied in secondary school.

Key words: **federal state educational standard, FGOS NOO, computational skill, computational technique, methods of teaching mathematics in primary school, primary education.**

Е.М. Суходолова*, канд. пед. наук, доц., Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: evgeniya.sukhodolova@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие вычислительной культуры человека является одним из наиболее приоритетных направлений школьного образования. В данной статье анализируется новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, описываются его характерные особенности и отличия от предыдущего ФГОС. Далее раскрывается суть понятия «вычислительный навык», приводится классификация вычислительных приёмов в соответствии с современными учебниками по математике в начальной школе. Затем выделяются этапы формирования вычислительных навыков и их основные свойства. Предлагается концептуальная модель их развития в условиях реализации нового ФГОС. Автор делает вывод о том, что от качества проделанной работы в процессе формирования вычислительных навыков будет зависеть успешность освоения ребёнком не только математики, но и других дисциплин, изучаемых в средней школе.

Ключевые слова: **федеральный государственный образовательный стандарт, ФГОС НОО, вычислительный навык, вычислительный прием, методика обучения математике в начальной школе, начальное образование.**

Актуальность темы настоящей статьи обосновывается, прежде всего, рядом процессов, фиксирующихся в различных аспектах жизни нашей страны на протяжении трёх последних десятилетий [1–5]. В подобных условиях неизбежно должна претерпеть ряд существенных изменений российская школа. В частности, это касается сферы начального общего образования.

Принятие ФГОС НОО нового поколения [6] предоставляет педагогам-исследователям и практикам широкие возможности в плане проектирования и реализации новых технологий обучения младших школьников [2; 7–11]. В свою очередь, одним из перспективных направлений дальнейших исследований в этой области является процесс формирования у них вычислительных навыков [7; 9; 11; 12; 13]. Этому, последнему, посвящена настоящая статья.

В виду вышеизложенного её цель состоит в рассмотрении процесса формирования вычислительных навыков у детей младшего школьного возраста в условиях реализации требований нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– анализ содержания ФГОС НОО 2021 в русле интересующего нас процесса;

– исследование структуры и содержания термина «вычислительный навык»;

– анализ современных учебников математики, предназначенных для начальной школы, с точки зрения формирования вычислительных навыков.

При подготовке статьи применялись методы:

– анализ содержания ФГОС НОО 2021;

– исследование современных учебников математики для начальной школы;

– изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи состоит в описании концептуальной модели формирования вычислительных навыков учащихся начальной школы в условиях введения ФГОС нового поколения.

Теоретическая значимость заключается в расширении знаний об основных особенностях процесса развития вычислительных навыков у младших школьников.

Её практическая значимость обусловлена выявленной в результате анализа современных учебников по математике хронологией изучения вычислительных приемов, а также приведённым в настоящей статье описанием основных этапов их введения.

Значимое отличие ФГОС НОО 2021 от Стандартов предыдущего поколения – вариативность образовательной программы [6]. Её введение позволяет руководству и учителям учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся [14, с. 34]. При этом вариативность образовательной программы может быть достигнута следующими путями:

– утверждение в ней учебных предметов, учебных курсов и учебных модулей;

– реализация программ углубленного изучения отдельных предметов;

– разработка и реализация индивидуальных учебных планов [6].

Кроме того, повышенное внимание уделяется предметным результатам освоения учебной дисциплины «Математика». Процесс её освоения младшими школьниками должен обеспечивать:

– достаточный уровень сформированности представлений о числе;

– наличие системы умений и навыков, связанных с эффективным решением устных и письменных учебных задач, а равно и с оценкой полученных результатов;

– достаточный уровень развития пространственного мышления обучающихся;

– овладение к завершению обучения в начальной школе элементами математической речи;

– сформированную систему навыков, связанных с эффективным применением математических знаний в целях решения как учебных, так и практических задач [1; 6].

Таким образом, не должен вызывать удивления тот факт, что в новом Стандарте прописана необходимость развития вычислительных навыков младших школьников [6]. Сказанное подводит нас к проблеме определения данного термина.

Большинство современных педагогов согласны понимать дефиницию «вычислительный навык» (ВН) как высокую степень овладения школьником вычислительными приёмами [2; 7; 11; 12; 14]. Основными критериями их сформированности являются:

– осознанность;

– обобщённость;

– рациональность;

– прочность;

– автоматизм [3; 5; 13].

Анализ ФГОС, а равно и современных учебников математики, предназначенных для начальной школы, позволяет выделить основные этапы формирования вычислительных навыков (табл. 1).

Таблица 1

Этапы формирования ВН у учащихся начальной школы

№ п/п	Наименование	Характеристика
1.	Знакомство с сутью арифметического действия	Не связан с числовой работой на примерах, осуществляется с использованием наглядных материалов, либо устных жизненных примеров
2.	Введение числовых примеров	Через многократное повторение аналогичных действий отрабатывается владение учащимися вычислительными приемами. Этот этап направлен на формирование автоматизма и прочности, он протекает с последовательным сворачиванием устных и письменных рассуждений в ходе решения, включает развитие математической речи [4; 6; 12]
3.	Использование основных свойств конкретного вычислительного приема	Осуществляется формирование у учащихся таких свойств навыков, как рациональность и осознанность
4.	Интеграция в учебный процесс различного рода заданий	Успешная реализация данного этапа позволяет добиться формирования навыка, которому присущи все перечисленные выше свойства [1; 4; 8; 10]

Согласно Стандарту нового поколения, в ходе осуществления учебной деятельности школа может применять различные образовательные технологии, в т. ч. связанные с дистанционным образованием [6]. Соответственно, формирование вычислительных навыков младших школьников подразумевает широкое использование различных интерактивных тренажеров [13, с. 44]. В их числе можно выделить ряд наиболее распространённых (табл. 2).

Таблица 2

Наиболее популярные интерактивные тренажёры, применимые в процессе развития ВН младших школьников

№ п/п	Наименование
1.	Фоксворд
2.	ЯКласс
3.	Matematica.club
4.	Умназия [8; 11; 14]

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в условиях активизации большинства процессов в различных сферах жизни РФ отечественная

начальная школа с неизбежностью должна претерпеть некоторые существенные изменения.

В новых условиях перед педагогами-исследователями и практиками открываются широкие возможности для проектирования и реализации новых технологий обучения младших школьников. Одним из перспективных направлений дальнейших исследований в соответствующей области является процесс формирования у них вычислительных навыков.

Существенное отличие ФГОС НОО 2021 от Стандартов предыдущего поколения составляет вариативность образовательной программы. Её введение позволяет руководству и учителям учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

При этом повышенное внимание уделяется предметным результатам освоения учебной дисциплины «Математика».

По указанным причинам не вызывает удивления тот факт, что в новом Стандарте прописана необходимость развития вычислительных навыков младших школьников.

Термин «вычислительный навык» может быть определён как высокая степень овладения школьником вычислительными приёмами. Основными критериями сформированности таких навыков являются следующие: осознанность, обобщённость, рациональность, прочность, автоматизм.

Анализ ФГОС и современных учебников по математике для начальной школы позволяет выделить основные этапы формирования вычислительных навыков: знакомство с сутью арифметического действия; введение числовых примеров; использование основных свойств конкретного вычислительного приема; интеграция в учебный процесс различного рода заданий.

Далее, согласно Стандарту нового поколения, в ходе осуществления учебной деятельности школа может применять различные образовательные технологии, в т. ч. связанные с дистанционным образованием. Таким образом, формирование вычислительных навыков младших школьников подразумевает широкое использование различных интерактивных тренажеров.

Библиографический список

1. Кожурова А.А., Пухова А.В. Развитие логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 37–39.
2. Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Ермохин А.В. Использование коррекционно-оздоровительных действий при обучении русскому языку детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 74–76.
3. Белошистая А.В. *Методика обучения математике в начальной школе.* Москва: Владос, 2016.
4. Щербатых С.В., Рогачева А.Ю., Лыкова К.Г. *Теория и практика формирования стохастической культуры учащихся общеобразовательной школы средствами новых инфокоммуникационных технологий.* Москва: ФЛИНТА, 2019.
5. Кипяткова О.С. Создание задачника для курса методики преподавания математики в начальной школе. *Ярославский педагогический вестник.* 2019; № 4 (109): 95–100.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000
7. Каракотова С.А., Алиева Д.К. Анализ эффективности интерактивных методов обучения в образовательных учреждениях. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 179–181.
8. Марчук Е.В., Подгорная Т.В. Современный урок в начальной школе. *Интерактивная наука.* 2022; № 2 (67): 26–30.
9. Раджабова З.Б., Магомедова Д.О. Методика организации самостоятельной работы младших школьников на уроках математики. *Вестник социально-педагогического института.* 2022; № 1 (41): 56–62.
10. Зверева Л.Г., Темирова Э.Э. Инновационные методы и передовые технологии в современном преподавании. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2022; № 1-1 (64): 143–145.
11. Колесникова О.В. Нестандартные уроки математики. *Инновационная наука.* 2022; № 1-1: 45–48.
12. Дойникова Ю.П. Система формирования вычислительных умений у младших школьников с учетом особенностей использования дифференцированного подхода. *Вестник магистратуры.* 2022; № 5-3 (128): 90–93.
13. Rasulov T.H., Rasulova Z.D. Organizing educational activities based on interactive methods on mathematics subject. *Journal of Global Research in Mathematical Archives.* 2019; № 6: 43–45.
14. Чекин А.Л. *Математический взгляд на актуальные проблемы методики обучения математике в начальной школе.* Москва: МПГУ, 2018.

References

1. Kozhurova A.A., Puhova A.V. Razvitie logicheskogo myshleniya mladshego shkol'nika v zavisimosti ot yazykovoj sredy i social'nogo okruzheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 37-39.
2. Shvaleva T.A., Vrublevskij Yu.D., Ermohin A.V. Ispol'zovanie korrekcionno-ozdorovitel'nyh dejstvij pri obuchenii russkomu yazyku detej mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 74-76.
3. Beloshistaya A.V. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole.* Moskva: Vlados, 2016.
4. Scherbatyh S.V., Rogacheva A.Yu., Lykova K.G. *Teoriya i praktika formirovaniya stohasticheskoj kul'tury uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly sredstvami novyh infokommunikacionnyh tehnologij.* Moskva: FLINTA, 2019.
5. Kipyatkova O.S. Sozdanie zadachnika dlya kursa metodiki prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 4 (109): 95-100.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000
7. Karakotova S.A., Alieva D.K. Analiz `effektivnosti interaktivnyh metodov obucheniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 179-181.
8. Marchuk E.V., Podgornaya T.V. Sovremennyj urok v nachal'noj shkole. *Interaktivnaya nauka.* 2022; № 2 (67): 26-30.
9. Radzhabova Z.B., Magomedova D.O. Metodika organizacii samostoyatel'noj raboty mladshih shkol'nikov na urokah matematiki. *Vestnik social'no-pedagogicheskogo instituta.* 2022; № 1 (41): 56-62.
10. Zvereva L.G., Temirova `E.`E. Innovacionnye metody i peredovye tehnologii v sovremennom prepodavanii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2022; № 1-1 (64): 143-145.
11. Kolesnikova O.V. Nestandartnye uroki matematiki. *Innovacionnaya nauka.* 2022; № 1-1: 45-48.
12. Dojnikova Yu.P. Sistema formirovaniya vychislitel'nyh umenij u mladshih shkol'nikov s uchetom osobennostej ispol'zovaniya differencirovannogo podhoda. *Vestnik magistratury.* 2022; № 5-3 (128): 90-93.
13. Rasulov T.H., Rasulova Z.D. Organizing educational activities based on interactive methods on mathematics subject. *Journal of Global Research in Mathematical Archives.* 2019; № 6: 43-45.
14. Chekin A.L. *Matematicheskij vzglyad na aktual'nye problemy metodiki obucheniya matematike v nachal'noj shkole.* Moskva: MPGU, 2018.

Статья поступила в редакцию 11.11.22

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-139-142

Fardzinova M.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and English Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia)*

Mouravova M.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia)*

INFORMATION TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF INTRODUCING SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO NATIONAL CULTURE. The paper discusses issues related to the speech development of students in the process of writing creative works (essays) using electronic platforms. According to the authors, modern communication technologies make it possible to make a modern lesson not only dynamic and interesting, but also activate the interaction of teacher and student, contribute to the successful development of various educational information by schoolchildren. The study emphasizes that creative works on landscape canvases are rich non-linguistic material through which Russian language lessons can be enlivened. The teacher has the opportunity to demonstrate to students the rich possibilities of the language and the need for their careful study in order to communicate, express their thoughts and feelings. In general, all types of art have a powerful functional means of influencing the emotional, mental, and spiritual sphere of human activity. Art has a particularly beneficial effect on the student's not yet formed personality, so it is very important to use works of art in school practice. Currently, there is an opportunity to widely use all kinds of art with the help of

the Internet, computer, information technology in educational and extracurricular activities. As practice shows, the Russian language lessons are most in demand for the most common and accessible art form – painting, the power of which consists in the direct transmission of aesthetic originality, social and moral meaning of the depicted, figurative characteristics of the objective world with the help of color, light, color, drawing, composition, form, spatial relationships. In the process of fruitful dialogue between the artist – viewer/listener, teacher – student, adequate translation of artistic symbols expressed by the nonverbal sign system into verbal language, intellectual, verbal, spiritual and aesthetic development of the student's personality takes place.

Key words: **modern language learning technologies as a means of speech development.**

***М.Д. Фардзинова**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ*
***М.Л. Моуравова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет пищевых производств», г. Москва*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

В работе рассматриваются вопросы, связанные с речевым развитием обучающихся в процессе написания творческих работ (сочинений) с применением электронных платформ. По мнению авторов, современные коммуникационные технологии позволяют сделать современный урок не только динамичным и интересным, но активизируют взаимодействие учителя и ученика, способствуют успешному освоению школьниками разнообразной учебной информации. В исследовании подчеркивается, что творческие работы по пейзажным полотнам являются богатым внеязыковым материалом, посредством которого могут оживляться уроки русского языка. Учитель имеет возможность продемонстрировать учащимся богатейшие возможности языка и необходимость их тщательного изучения с целью общения, выражения своих мыслей и чувств. В целом все виды искусства обладают мощным функциональным средством влияния на эмоциональную, мыслительную, духовную сферы человеческой деятельности. Особенно благотворно влияет искусство на еще не сформировавшуюся личность школьника, поэтому очень важно использовать произведения искусства в школьной практике. В настоящее время появилась возможность широко использовать все виды искусства с помощью Интернета, компьютера, информационных технологий в учебной и внеклассной работе. Как показывает практика, на уроках русского языка наиболее востребован самый распространенный и доступный вид искусства – живопись, сила которой состоит в прямой передаче эстетического своеобразия, общественного и нравственного смысла изображенного, образной характеристики предметного мира с помощью цвета, света, колорита, рисунка, композиции, формы, пространственных отношений. В процессе плодотворного диалога художника – зрителя/слушателя, учителя – ученика, адекватного перевода художественных символов, выраженных невербальной знаковой системой, на вербальный язык, происходит интеллектуальное, речевое, духовное и эстетическое развитие личности школьника.

Ключевые слова: **современные технологии обучения языку как средство развития речи.**

В современных социально-экономических условиях развития общества информатизация образования является основой для информатизации социума.

Информатизация образования – это обеспечение образовательного процесса разработкой и использованием новых информационно-коммуникационных технологий, которые ориентированы на достижение взаимосвязанных целей воспитания и обучения на различных уровнях образования.

Использование информационных технологий в образовательном процессе, несомненно, существенно меняет подход к проведению занятий. Из этого следует, что требования к педагогу возрастают, то есть нужен компетентный преподаватель, способный мотивировать обучающихся к использованию информационных технологий в образовательном процессе.

Основной функцией педагога в условиях цифрового обучения, на наш взгляд, является поддержка обучающихся в их учебной деятельности: помощь в решении возникающих проблем, а также в освоении разнообразной информации [1−13].

Вместе с тем приходится констатировать, что современные выпускники средних школ, как правило, испытывают затруднения при написании сочинений, хотя сочинение − это интеллектуальный показатель развития ученика, его эстетического вкуса, результат достижений в изучении русского языка и литературы [4]. У обучаемых, как правило, «не развито воображение, нет хорошо организованной мотивации к продуцированию связных текстов» [9, с. 52]. Творческая же работа по пейзажной картине является как раз тем внеязыковым материалом, посредством которого могут оживляться уроки русского языка, демонстрироваться учащимся его богатейшие возможности и необходимость их тщательного изучения с целью общения, выражения своих мыслей и чувств.

С учетом сказанного выше возникает необходимость в разработке уроков, которые позволили бы школьнику не только развивать речь, но и через изучение языка приобщаться к культуре не только своего народа, но и других народностей. При этом особое значение приобретают творческие виды работ (сочинения и др.), например, сравнительно-сопоставительное описание пейзажных картин в средней школе. Данная идея может быть реализована с высокой степенью эффективности при условии применения педагогом специальных информационных технологий, в частности онлайн-платформ, которых сегодня достаточное количество. Надо отметить, что отдельные платформы сегодня как нельзя хорошо вписываются в методики, которые не только направлены на речевое развитие школьников, но и позволяют сформировать у них лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции обучающихся на уроках русского языка [11, с. 27]. Остановимся лишь на некоторых из них.

«Артхив» – не просто гид по искусству, но и практически социальная сеть для любителей живописи, где можно познакомить учащихся с творчеством художников, их работами, узнать мнение других ценителей или просто поклонников живописи. В приложении можно найти описания десятков тысяч картин и биографии их авторов. Понравившиеся работы учащиеся, например, могут объединять в подборки. Кроме того, в «Артхиве» можно искать галереи и выставки на карте, но главный бонус – это аналог Shazam, который в один снимок определит картину и расскажет о ней подробнее, позволяет самостоятельно создать сайт художника или галерею.

Vremena – это приложение, в котором собрано большое количество материалов о культуре и истории России. При этом создатели обновляют статьи каждые две недели. Нам представляется, что статьи, представленные на данной платформе, могут стать для учителя богатым дидактическим материалом, с помощью которого можно сформировать лингвистическую, коммуникативную и культурологическую компетенции обучаемых.

Gallerix – качественный и интересный сайт для любителей не только живописи, но и школьников. Сайт систематически пополняется новой информацией, вносятся новые работы. Про каждого художника на платформе размещена небольшая биографическая информация, наиболее значимые работы. В разделе «Биографии» можно найти полную информацию о художниках, посмотреть, где находится оригинал полотна. Это поможет ученикам ближе познакомиться с творчеством того или иного художника, расширив свой кругозор. Вкладка «Музеи мира» открывает, например, возможности попутешествовать виртуально по сокровищницам живописи, находясь у себя дома.

Приложение *Google Arts & Culture* также может стать действенным инструментом для педагога при работе учащихся над сочинением: кроме традиционных статей и виртуальных выставок, у Google Arts & Culture есть арт-проектор (он позволяет посмотреть на картины в реальном размере), панорамные видео (ролики с круговым обзором для максимального погружения) и многое другое.

Следует также отметить, что определёнными навыками обучающиеся уже обладают, так как сегодня в точках роста» и кванториумах одним из направлений является создание веб-сайтов. В этом смысле интересной может стать, например, на первом этапе (предречевом) работа с учащимися по созданию виртуального музея живописи, где ученики могут разместить, например, картины известных русских и осетинских художников, чьи работы схожи в композиционном плане. Подобрать к каждой из них подходящее музыкальное произведение или же стихотворение, презентовать творчество художников, представить на веб-странице и другие произведений мастеров искусства. Например, можно предложить учащимся выполнить такую творческую работу: создать виртуальные страницы русских и осетинских художников, представив галерею их полотен, схожих в тематическом плане.

Представим, как может выглядеть алгоритм такой работы на примере пейзажных полотен двух художников: Куинджи Архипа Ивановича «После дождя. Радуга» и Цаллаговой Фатимы Касполатовны «После дождя».

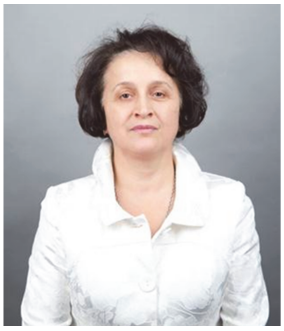
На предварительном этапе следует обратить внимание учащихся на то, что обе картины называются одинаково. На пейзажных полотнах художников предметом описания явилась природа после прошедшего дождя.

Далее знакомим учащихся с творчеством художников. Как мы уже говорили выше, эффективным на этом этапе может стать работа школьников на одной из электронных платформ по живописи. На платформе Gallerix знакомим ребят с биографией и творчеством Архипа Куинджи. При этом учащиеся имеют возможность посмотреть на данной платформе картину в полном ее размере, а также

Куинджи Архип Иванович
«После дождя. Радуга»



Цаллагова Фатима Касполатовна
«После дождя»







познакомиться и с другими пейзажными полотнами автора. Он представил возможности пейзажа с разных ракурсов, тем самым хотел преобразить и возвысить нашу реальность.

Еще на одной из электронных платформ АртГалерея журнала «Дарьял» знакомим учащихся с творчеством самобытной художницы из Северной Осетии Ф.К. Цаллаговой. Электронное приложение к журналу посвящено изобразительному искусству Осетии. Именно здесь ребята имеют возможность посмотреть и другие работы Фатимы Касполатовны, написанные ею в разные годы. «Королева осетинской акварели» – так называют ее, изысканно-великолепного и тонкого художника-графика знакомые с ее творчеством арт-критики. За художницей закрепилась репутация тонкого, лиричного акварелиста. Она сама выбрала этот жанр «...за особенную чистоту и прозрачность цвета, ... удивительную способность передавать воздух и глубину пространства».

Второй этап работы – беседа с учащимися. Цель данного этапа – совместно с учениками выявить, что сближает оба пейзажных полотна и в чем их индивидуальность. Учащиеся уже определили, что в тематическом плане обе картины схожи.

Однако несмотря на явное сходство в тематике, каждый художник смог передать радугу по-своему. На картине А. Куинджи разноцветная радуга, возникшая в небе после дождя в ярких лучах солнца и пролегающая через все небо, радует детей и взрослых. За горизонтом скрывается зеленая равнина, а дождевые тучи, уходя вдаль, уступают место лазурному небу и солнцу. Все это радует человека и дает надежду на гармонию в реальной жизни.

Что касается картины Ф. Цаллаговой, то это целый мир чистоты и легкости, какой-то удивительной воздушности, изысканности, мир человека, который просто живет в гармонии с собой и природой. Художнице удалось запечатлеть состояние природы, меняющееся в разное время года, дня при любой погоде. Это величавая красота горных вершин и родного ущелья, укутанного легким туманом после обильно прошедшего дождя, это силуэты горного селения в дымке, которую оставил ливень.

Совместно с учениками приходим к выводу, что так же, как и картина А. Куинджи, воздушно-изысканная акварель Фатимы Цаллаговой затрагивает самые тайные струны души зрителя. У А. Куинджи центром внимания на пейзажном полотне является радуга, тогда как у Фатимы Цаллаговой – виднеющиеся сквозь дымку величественные горы, из-за которых пытается выглянуть солнце.

На третьем этапе работы методически оправданным будет, если учащиеся самостоятельно подберут стихи известных поэтов к выбранным пейзажным полотнам, а также музыкальные произведения и обоснуют свои ответы. Так, например, можно предложить учащимся прочитать стихотворения Ю.И. Визбора и Ольги Альтовской «После грозы».

В горах дожди, в горах седое небо,
В горах грохочут горы по горам,
Гремит поток, вчера лишь бывший снегом,
Грохочут глины, твердые вчера.
А нам легко! Над нами солнца желоб
И облаков веселые стога,
И лишь река с известием тяжелым,
Как скороход, бежит издалека,
И если я надолго умолкаю,
А вроде солнце светит впереди,
Не говори: «С чего река такая?»
А просто знай – в горах идут дожди.

Визбор Ю.И.

После грозы

Радуга и небо с поволокой.
Солнца венценосного зенит.
И в сыром безветрии высоко
Птица неизвестная парит.
Пар перенасытил воздух нежный.
На траве блестят следы грозы.
Тишины упавшей неизбежность.
Воспаренье неги и слезы.
Отлегло. Во всем – успокоенье.
Слава тем, кто все забыть рискнул.
И уже в листве сердцебиенье,
И уже в цветах пчелиный гул.
И во всем, что дышит, – озаренье:
Было все, как надо, и не зря.
И за пораженьем – возрожденье.
Вопреки? Отнюдь. Благодаря.

Ольга Альтовская

Оба стихотворения посвящены дождю. Дождь является неслучайным явлением у авторов данных стихотворений, так как образ этого природного явления переплетен с человеческими чувствами.

У Ольги Альтовской дождь – это символ очищения и божественной благодати, а у Ю. Визбора – дождь является сквозным мотивом и в то же время действующим лицом. В ходе анализа стихотворений обучаемые определяют, что стихотворение Ю. Визбора точно передает образ дождя, который изобразила на своем полотне Ф. Цаллагова. Стихотворение же О. Альтовской наиболее лаконично отражает радостное настроение, которое мы испытываем при просмотре картины А. Куинджи. Также необходимо обратить внимание школьников на то, что образ дождя привлекает не только поэтов и художников, но и музыкантов. Предлагаем учащимся послушать музыкальное произведение Алексея Архиповского «Дождик». Прослушав его, школьники определяют, что

именно так звучит дождь: красиво, легко, настойчиво, задумчиво и торопливо. Звуки мелодии, как хрустальные капельки, пронизывают душу. Воздействуя на органы чувств, пейзажное полотно дает возможность ученику воспринимать действительность более глубоко, способствуя развитию его эмоциональной сферы и воображения. Погружаясь в изображаемый художником мир, у учащихся активизируются мыслительные и речевые процессы. Пейзажная картина, ограниченная рамками определенной темы, помогает построить высказывание в соответствии с темой и замыслом художника. Итогом всей работы на первом этапе будет виртуальная веб-страница, которую школьники должны будут презентовать.

Нам представляется, что описанные выше предречевые задания направлены на развитие творческих способностей обучаемых. Считаем, что именно этому этапу сегодня на уроках развития речи должна отводиться специальным образом организованная методическая работа, которая с высокой степенью может быть эффективна при использовании разнообразных компьютерных приложений.

Таким образом, работа над сочинением по пейзажной картине способствует развитию образного мышление учащихся, вдумчивому и бережному отношению к слову, формированию речевых навыков, развивающих ключевые компетенции, которые определяют качество школьного образования. Включение в образовательный процесс информационных технологий является эффективным средством, способствующим формированию коммуникативных компетенций учащихся, однако их применение целесообразно в комплексе с другими средствами обучения, а также постоянной связью с самостоятельной работой обучающихся. Только при учете данных условий можно обеспечить формирование у школьников необходимых компетенций.

Библиографический список

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программа по русскому языку к учебникам для 5−9 классов. *Программы по русскому языку для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5−9*. Москва, 2002: 3−49.
2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы развиваем на уроках. *Русская словесность*. Available at: http://portalus.ru
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Available at: https://infourok.ru/lev-vigotskiy-voobrazhenie-i-tvorchestvo-v-detskom-vozraste-920017.html
4. Гайнуллина Г.А. Сочинение по картине как основной вид работы по развитию речи. *Всероссийский электронный журнал «Педмастерство»*. 2016. Available at: https://www.pedmasterstvo.ru/categories/31/articles/1287
5. Зверева Ю.С. Информатизация образования. *Молодой ученый*. 2016; № 6.3 (110.3): 23−26. Available at: https://moluch.ru/archive/110/27234/
6. Ильина М.В. *Воображение и творческое мышление: Психодиагностические методики*. Москва, 2004.
7. Леонтьев А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды*. Москва, 2001.
8. Литвинко Ф.М. *Методика преподавания русского языка в школе*: учебное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/48009.html.- ЭБС «IPRbooks»
9. Газаева Л.В. и др. Обучение синтаксису на функциональной основе: монография. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017.
10. Сидоров С.В. Любая достаточно развитая технология неотличима от магии. Артур Кларк. *Сайт педагога-исследователя*. Available at: http://si-sv.com/board/13-1-0-145
11. Ходякова Л.А. *Культуроведческий подход в преподавании русского языка*: монография. Москва: Издательство МГОУ, 2012.
12. Хаббарда Э.Г. One machine can do the work of fifty ordinary men. No machine can do the work of one extraordinary man. A *Thousand & One Epigrams: Selected from the Writings of Elbert Hubbard*. 1911, p. 151. Available at: https://ru.citaty.net/tsitaty/631837-elbert-grin-khabbard-odna-mashina-mozhet-sdelat-rabotu-piati-obychnykh-liude/
13. Lewowicki T. Janusz Korczak. Prospects: the quarterly review of comparative education. *UNESCO: International Bureau of Education*. Paris, 2000; Vol. 24, №. 1/2: 37–48.

References

1. Baranov M.T., Ladyzhenskaya T.A., Shanskij N.M. Programma po russkomu yazyku k uchebnikam dlya 5−9 klassov. *Programmy po russkomu yazyku dlya obscheobrazovatel'nyh shkol, gimnazij, liceev: Russkij yazyk. 5−9*. Moskva, 2002: 3−49.
2. Bystrova E.A. Celi obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetenciyu my razvivaem na urokah. *Russkaya slovesnost'*. Available at: http://portalus.ru
3. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Available at: https://infourok.ru/lev-vigotskiy-voobrazhenie-i-tvorchestvo-v-detskom-vozraste-920017.html
4. Gajnullina G.A. Sochinenie po kartine kak osnovnoj vid raboty po razvitiyu rechi. *Vserossijskij `elektronnyj zhurnal «Pedmasterstvo»*. 2016. Available at: https://www.pedmasterstvo.ru/categories/31/articles/1287
5. Zvereva Yu.S. Informatizaciya obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 6.3 (110.3): 23−26. Available at: https://moluch.ru/archive/110/27234/
6. Il'ina M.V. *Voobrazhenie i tvorcheskoe myshlenie: Psihodiagnosticheskie metodiki*. Moskva, 2004.
7. Leont'ev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obschej i pedagogicheskoj psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2001.
8. Litvinko F.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole*: uchebnoe posobie. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/48009.html.- `EBS «IPRbooks»
9. Gazaeva L.V. i dr. Obuchenie sintaksisu na funkcional'noj osnove: monografiya. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2017.
10. Sidorov S.V. Lyubaya dostatochno razvitaya tehnologiya neotlichima ot magii. Artur Klark. *Sajt pedagoga-issledovatelya*. Available at: http://si-sv.com/board/13-1-0-145
11. Hodyakova L.A. *Kul'turovedcheskij podhod v prepodavanii russkogo yazyka*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2012.
12. Habbarda `E.G. One machine can do the work of fifty ordinary men. No machine can do the work of one extraordinary man. A *Thousand & One Epigrams: Selected from the Writings of Elbert Hubbard*. 1911, p. 151. Available at: https://ru.citaty.net/tsitaty/631837-elbert-grin-khabbard-odna-mashina-mozhet-sdelat-rabotu-piati-obychnykh-liude/
13. Lewowicki T. Janusz Korczak. Prospects: the quarterly review of comparative education. *UNESCO: International Bureau of Education*. Paris, 2000; Vol. 24, №. 1/2: 37-48.

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 37.03; 371.39 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-142-144

Fedorova S.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy, Professor of the Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin", Ulyanovsk, E-mail: ljwtyn55@mail.ru*

Taisayeva B.M., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: btaisaeva@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE VALUE ATTITUDE OF SCHOOL STUDENTS TO THE MILITARY HISTORICAL PAST. The article reveals a problem of life meanings and ideals reflected in traditions developed in the course of the history of the Russian people. The author emphasizes the importance of the attitude to the military-historical past of Russia in the upbringing of the younger generation. The modern realities of education dictate requirements that contain the need to include both the system of absolute and national values in the educational process. The authors emphasize the idea that insufficient attention is paid to the education of students' value attitude to the military-historical past in schools, there is a shortage of emotional and semantic experiences, the ability to develop value-semantic positions, etc. In the context of the analysis of the research problem, the authors describe a pedagogical experiment in which the content analysis method is used to help study the definition of "heroic past and present" and the "unfinished sentences" technique. The article reflects the main conclusions of the experiment. They note that most of the surveyed students began to think about moral feats and heroic deeds, and the smallest number of respondents note that, if necessary, they consider it possible to commit a heroic act. The article also indicates the introduction into practice of the educational space of the school of materials on the program "Pedagogy of spiritual and moral education", writing essays, solving creative tasks on military-patriotic topics, etc. All the work done has found its experimental confirmation and proved its effectiveness.

Key words: **education, value attitude, value orientations, military historical past, value-semantic sphere, spiritual and moral sphere.**

С.И. Федорова*, д-р пед. наук, проф., Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Ульяновск, E-mail: ljwtyn55@mail.ru*

Б.М. Тайсаева, *канд. социол. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова г. Владикавказ, E-mail: btaisaeva@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ К ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ

В статье раскрывается проблема жизненных смыслов и идеалов, нашедших свое отражение в традициях, выработанных в процессе истории российского народа. Автором подчеркивается, что важная роль в воспитании подрастающего поколения принадлежит военно-историческому прошлому России. Современные реалии образования диктуют требования, содержащие в себе необходимость включения в образовательный процесс как системы абсолютных, так и национальных ценностей. Авторами подчеркивается мысль о том, что воспитанию ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому в школах уделяется недостаточное внимание, имеется дефицит эмоционально-смысловых переживаний, способность вырабатывать ценностно-смысловые позиции и пр. В контексте анализа проблемы исследования, авторы статьи провели и описали педагогический эксперимент, в котором был использован метод контент-анализа, помогающий изучить определение «героическое прошлое и настоящее», и методика «Незаконченные предложения». В статье нашли свое отражение основные выводы проведенного эксперимента. В них отмечается, что большая часть опрошенных учащихся начали задумываться о нравственном подвиге и героических поступках, и наименьшее количество опрошенных отмечают, что при необходимости считают возможным совершить героический поступок. Также в статье указывается на необходимость внедрения в практику образовательного пространства школы материалов по программе «Педагогика духовно-нравственного воспитания», написание эссе, решение творческих заданий на военно-патриотическую тематику и пр. Вся проделанная работа нашла свое экспериментальное подтверждение и доказала свою эффективность.

Ключевые слова: **воспитание, ценностное отношение, ценностные ориентации, военно-историческое прошлое, ценностно-смысловая сфера, духовно-нравственная сфера.**

Глобальные изменения в политической, социально-экономической, а также духовной сферах современной России и в сознании людей существенно снизили воспитательное значение российской культуры, истории и образования, выступающие как ключевой механизм в формировании личности современной молодежи. В последние десятилетия можно отметить, что российское общество подвержено системному кризису, затронувшему в большей мере как ценностно-смысловую, так и духовно-нравственную сферы личности. В этой связи происходит массовое снижение нравственности и духовности, отмечается нарастание отчуждения общества от традиционных ценностей отечественной культуры, низкий уровень активности молодежи, трансформация ценностных ориентаций, уменьшение общего уровня воспитанности, равнодушное отношение к военно-историческому прошлому [8].

Современное общество стало осознавать необходимость преобразования окружающей социально-культурной действительности только при условии развития критического мышления и внедрения военно-исторических ценностей прошлого в личностную и социальную практику. Данный процесс предусматривает особую значимость вопросов формирования качественно нового отношения к культурному и военно-историческому наследию нашей страны и ее истории [4].

Цель статьи – показать значимость воспитания ценностного отношения учащихся школы к военно-историческому прошлому в современных условиях общественной и политической жизни нашего государства.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «ценностное отношение»; 2) определить специфику понятия «ценностное отношение к военно-историческому прошлому»; 3) представит результаты исследования.

Научная новизна заключается в определении уровня воспитанности ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому нашей страны, а также в обращении внимания исследователей к проблеме воспитания ценностных отношений у учащихся в школе.

Теоретическая значимость статьи: систематизация материала по проблеме воспитания ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому в рамках образовательного процесса в школе.

Методы исследования: анализ, обобщение и сравнение материала относительно исследования феномена «ценностное отношение» в различных областях знаний.

Большинство деятелей науки на сегодняшний день обращают внимание на особую актуальность проблемы жизненных смыслов и идеалов совершенствования личности, которые находят свое отражение в традициях, выработанных в процессе истории российского народа. Ценностное отношение к военно-историческому прошлому российского государства изучается в качестве базовой основы патриотического, гражданского и духовно-нравственного воспитания личности. Обращение к военно-историческому прошлому нашей страны помогает решать ключевые проблемы современности, которые имеют связь с разработкой стратегий и технологий выхода из глобального духовно-нравственного кризиса [5]:

Отношение к военно-историческому прошлому России на сегодняшний день имеет ключевое значение, так как предусматривает идеологическое содержание в патриотическом и духовно-нравственном воспитании интегрирующей основы российской государственности и содержания духовно-нравственного воспитания молодежи с учетом проведения уроков на тематику военно-исторического прошлого, включающих, в том числе, анализ исторических перемен, произошедших в России.

Такие ученые-исследователи, как Л.Г. Безумова, Б.С. Гершунский, М.С. Каган, А.А. Полякова, З.И. Равкин, Л.П. Разбегаева, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, В.А. Ядов и пр., в своих исследованиях рассматривают различные аспекты понимания ценностных основ современной системы образования.

Проблемы ценностных отношений личности, а также формирования ценностей широко и полно представлены в работах С.Ф. Анисимова, Е.П. Белозерцева, Т.И. Власовой, В.В. Гречаного, А.Г. Здравомыслова, И.А. Зимней, В.А. Караковского, Б.Т. Лихачева, С.Л. Рубинштейна, Л.В. Суровой, В.П. Тугаринова, Г.Н. Филонова, В.А. Ядова и других авторов. Так, в исследованиях В.И. Андреева, О.А. Ильясовой, А.В. Кирьяковой, З.А. Мальковой, Е.А. Петуховой, Н.С. Розова, Е.Н. Шиянова можно проследить взаимосвязь ценностных ориентаций с духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения.

В большинстве научных работ описывается необходимость формирования в образовательном процессе ценностного отношения к истории, а также военно-историческому прошлому страны. В исследованиях А.А. Андреевой, А.Л. Андреева, А.В. Гулыги, А.Я. Гуревич, Ю.А. Маринкиной, С.Е. Матушкина, Е.К. Сазоновой, Е.М. Сергейчика, А.Б. Фирсова, О.М. Хлытиной и других можно отметить отдельные направления данной проблемы, которые представлены в более широких аспектах. Тем не менее специального изучения проблемы воспитания ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому не проводилось [3; 5; 6; 8].

Таким образом, вышеизложенное позволило сформулировать общественный заказ на разработку и реализацию государственной программы РФ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации до 2025 года». Базовые национальные ценности «патриотизм» и «гражданственность» позволяют обозначить содержание целостного воспитательно-образовательного процесса в школе.

Современные реалии выдвигают требования, содержащие в себе необходимость включения в образовательный процесс не только систему абсолютных ценностей «добро», «красота», «жизнь», «патриотизм», «любовь», определяющих ядро гуманистически ориентированных идеалов, но, в том числе, и систему национальных ценностей. Это своеобразный культурный пласт, на котором базируются архетипы, формируется экология души [6]. Также стоит подчеркнуть, что воспитанию ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому в школах уделяется недостаточное внимание, а именно – развитию способностей к ценностно-смысловому восприятию, выделению и идентификации ценностно-смысловых аспектов социальной действительности, своей деятельности и себя как личности. Также можно отметить дефицит эмоционально-смысловых переживаний у учащихся, их способности вырабатывать ценностно-смысловые позиции в контексте постоянно меняющейся профессиональной и социальной действительности.

На основании вышеизложенных проблем нами было проведено исследование при помощи контент-анализа, позволившего изучить определение «военно-историческое и героическое прошлое и настоящее». В исследовании приняло участие 40 учащихся.

Экспериментальная работа строилась с ориентацией на ценностно-смысловой подход к организации образовательно-воспитательной деятельности в школе. Для проведения диагностического исследования школьников старших классов мы использовали методику «Незаконченные предложения», а также ситуации, которые были разработаны Н.В. Бордовской и А.А. Реаном [2]:

Итак, мы изучили следующие ситуации, представленные в методике:

1. Раньше я была очень слабой и доброй. Я не умела ни выразиться крепко, ни защитить себя. Сейчас я совсем другая, все меня побаиваются. Можно быть талантливым и даже трижды талантливым, но если при этом у тебя нет хоть немного жесткости, если ты не сильная личность, в этом случае ты не стоишь и ломаного гроша... Наше время – это время сильных людей, которые умеют отстоять свое место в жизни».

2. «Мне кажется, что я могу ответить на вопрос: почему мои сверстники не хотят особенно чего-то достигать, что-то делать, для чего-то стараться. Для нас не существует этого чего-то». Если бы мы жили в период войны, то были бы другими, были бы героями. Тогда всем все было ясно – или ты честный защитник своей Родины, или ты предатель. А сейчас что защищать, кого?

Старшеклассникам нужно было ответить на ряд следующих вопросов: о чем говорят данные суждения? Проведите сравнительный анализ суждений и сделайте обоснованные выводы. Что в целом можно сказать о ценностных

ориентациях школьников? Какие педагогические советы целесообразны в первом и втором случае? Можно ли, по вашему мнению, быть героем и в наше время?

Вторая ситуация, ориентированная на описание поведения трех друзей, оказавшихся в ситуации выбора: или спасать друга, который провалился под лед, что представляет опасность для собственной жизни или начать спасать самих себя.

После анализа проблемных ситуаций школьникам предлагается ответить на следующие задания и вопросы: Что помогла Вам выявить описанная ситуация? К чему необходимо готовиться при вступлении во взрослую и самостоятельную жизнь? Можно ли судить по данной ситуации, что жизнь является великой ценностью для личности? На какие еще ценности были ориентированы школьники в данной ситуации? Кто из героев проявил героизм? Какие качества проявили учащиеся в данной ситуации?

Учащимся предлагались разнообразные тексты с заданным смысловым значением: гармония, безразличие, благополучие родных, здоровье, сочувствие, доброта, помощь нуждающимся, честность, развлечения и пр. В инструкции школьникам давалось пояснение о том, что данные ценности необходимо проранжировать по степени значимости для каждого из исследуемых школьников. При обработке полученных данных применялся метод контент-анализа. Такой подход позволил нам выделить группы учащихся, которые диагностированы с похожими ценностями к подвигу и военно-историческому прошлому нашей страны.

Кроме того, исходя из имеющихся затруднений у учителей в практическом решении задач духовно-нравственного воспитания учащихся в условиях трансформирующейся системы образования, нами был разработан материал по программе «Педагогика духовно-нравственного воспитания».

Также школьникам предлагалось написать эссе о том, какие качества ребята хотели бы воспитать в себе.

С целью формирования ценностно-смысловой позиции учащихся мы предлагали им ознакомиться с текстами. Один из таких тестов мы представим ниже.

«Человек будет любить свою Родину, если ощущает значимость своих действий и видит результат. В.А. Сухомлинский в своих трудах отмечал, что основой народа и патриотического воспитания выступает идея Родины в качестве национального идеала, который особенно важен для воспитания».

Также учащимся предлагалось перечислить все характеристики объектов анализа, выделяя контекст, субъективную значимость для учащихся различных элементов для описания или явления.

Творческие задания, обсуждение неоднозначных, спорных вопросов, работа в малых группах, художественные произведения о судьбах людей в годы Великой Отечественной войны предлагались учащимся на практических уроках с целью выявления их индивидуального отношения к военно-историческому прошлому. Результаты контент-анализа показали, что 32% старшеклассников не задумывались о нравственном подвиге и героических поступках (первая группа), в то время как 46% учащихся (вторая группа) начали задумываться над вышеупомянутыми вопросами, проявляют интерес через чтение литературы, просмотр художественных фильмов, знакомства с архивными данными; 22% школьников думают, что могли совершить подвиг, так как чужая беда им не безразлична и, соответственно, они готовы пожертвовать собой и своим здоровьем во имя других, т. е. оказать помощь (третья группа). К третьей группе относились учащиеся, принимающие участие добровольческих отрядах.

Анализ полученных ответов старшеклассников из третей группы показал следующее: в качестве базовых компонентов нравственного подвига и героизма ребята обозначили такие как оказание помощи, служение людям, участие в поисково-спасательных операциях, помощь детям, пожилым людям, чувство ответственности за других.

Таким образом, проведенные виды работ по решению социальных проблем общества и реализации запроса на воспитание патриотически сознательной личности с опорой на военно-историческое прошлое со старшеклассниками способствуют актуализации их ценностно-смысловой сферы и ценностной ориентации. Большинство ребят (85%) отмечают, что проведенные практические уроки выступили в качестве механизма формирования ценностно-смысловой позиции к военно-историческому прошлому.

На наш взгляд, одним из базовых результатов является оценка собственной деятельности, ее значимости, ценности для общества, а также собственный личностный рост. Данные ценностные ориентиры выступят в дальнейшем «смыслообразующими основами жизнедеятельности».

В целом следует подчеркнуть, что российское общество подвержено серьезному кризису ценностно-смысловой и духовно-нравственной направленности. Происходит постепенное осознание необходимости в преобразовании окружающей социально-культурной действительности только при условии развития критического мышления и внедрения военно-исторических ценностей прошлого в личностную и социальную практику. Исходя из этого, особую значимость приобретают вопросы формирования качественно нового отношения к культурному и военно-историческому наследию нашей страны и к ее истории. Теоретический анализ педагогической литературы показал, что воспитанию ценностного отношения учащихся к военно-историческому прошлому в школах уделяется недостаточное внимание, а именно – развитию способностей к ценностно-смысловому восприятию, выделению и идентификации ценностно-смысловых аспектов социальной действительности, своей деятельности и себя как личности. Также можно отметить дефицит эмоционально-смысловых переживаний у учащихся, их способности вырабатывать ценностно-смысловые позиции в контексте постоянно меняющейся профессиональной и социальной действительности. Свое экспериментальное исследование мы проводили, используя контент-анализ, помогающий изучить определение «героическое прошлое и настоящее», а также методику «Незаконченные предложения». Результаты контент-анализа (40 респондентов) показали, что большая часть опрошенных учащихся начали задумываться о нравственном подвиге и героических поступках, однако самый минимальный процент опрошенных учеников считают, что при случае могли бы совершить героический поступок. После внедрения в практику образовательного пространства школы материалов по программе «Педагогика духовно-нравственного воспитания», написания эссе, решения творческих заданий на военно-патриотическую тематику и пр. мы отметили, что проведенные практические уроки выступили в качестве механизма формирования ценностно-смысловой позиции к военно-историческому прошлому нашей страны. В этой связи можем заключить, что проведенная работа показала свою эффективность и может быть предложена для осуществления воспитательной работы в других средних образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Борисова Е.А., Федорова С.И. Духовно-нравственное воспитание молодого поколения через военные и трудовые подвиги предков. *European Journal of Natural History*. 2022; № 3: 22–27.
2. Бордовская Н.В. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Долганина В.В., Ширванян А.Э. Воспитание ценностных ориентиров у старших дошкольников при взаимодействии педагогов дошкольной образовательной организации и семьи. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 185–187.
4. Долганина В.В. Профилактика девиантного поведения подростков в современных условиях. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2013; № 26: 61–66.
5. Саенко Л.А., Наволокин И.И. Ценностное отношение учащихся старших классов общеобразовательного учреждения к военной службе: социально-педагогический анализ. *Kant*. 2021; № 2 (39): 398–403.
6. Саенко Л.А., Пацева Е.Н. Педагогическая система патриотического воспитания учащихся. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021; № 2 (83): 169–173.
7. Федорова С.И. Формирование ценностного отношения студентов к героическому прошлому. *Наука. Образование. Регионы*: сборник тезисов по итогам Профессорского форума – 2019. Москва: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2019: 233–238.
8. Федорова Е.Н., Федорова С.И., Саломатина Л.А., Москаленко М.С. Формирование ценностно-смыслового отношения студентов к феномену «героическое». *Перспективы науки*. 2019; № 3 (114): 164–167.

References

1. Borisova E.A., Fedorova S.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodogo pokoleniya cherez voennye i trudovye podvigi predkov. *European Journal of Natural History*. 2022; № 3: 22-27.
2. Bordovskaya N.V. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Dolganina V.V., Shirvanyan A.`E. Vospitanie cennostnyh orientirov u starshih doshkol'nikov pri vzaimodejstvii pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii i sem'i. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 185-187.
4. Dolganina V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov v sovremennyh usloviyah. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2013; № 26: 61-66.
5. Saenko L.A., Navolokin I.I. Cennostnoe otnoshenie uchaschihsya starshih klassov obscheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya k voennoj sluzhbe: social'no-pedagogicheskij analiz. *Kant*. 2021; № 2 (39): 398-403.
6. Saenko L.A., Paceva E.N. Pedagogicheskaya sistema patrioticheskogo vospitaniya uchaschihsya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 2 (83): 169-173
7. Fedorova S.I. Formirovanie cennostnogo otnosheniya studentov k geroicheskomu proshlomu. *Nauka. Obrazovanie. Regiony*: sbornik tezisov po itogam Professorskogo foruma – 2019. Moskva: Obscherossijskaya obschestvennaya organizaciya «Rossijskoe professorskoe sobranie», 2019: 233-238.
8. Fedorova E.N., Fedorova S.I., Salomatina L.A., Moskalenko M.S. Formirovanie cennostno-smyslovogo otnosheniya studentov k fenomenu «geroicheskoe». *Perspektivy nauki*. 2019; № 3 (114): 164-167.

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-145-146

Chestnikhina A.D., *senior teacher, Medical Institute, Orel State University (Orel, Russia), E-mail: romanova_orel@mail.ru*

WAYS AND MEANS OF FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN MEDICAL SPECIALTIES. Modern society and the state place high demands on the training of future doctors, students of medical specialties. In the structure of professional competence of such specialists, researchers quite justifiably distinguish legal competence. By virtue of his profession, in addition to those regulated by labor law, the doctor faces relations that have clear legal regulation in the field of constitutional law, criminal law, and civil law. The task of the university is to ensure the formation and improvement of the legal competence of the future doctor. The article concludes that improving the quality of implementation of educational programs in medical specialties, involving graduates and employers in the discussion and improvement of the educational program at all stages of training doctors in the specialties "General Medicine", "Pediatrics", "Dentistry", the introduction of two interrelated disciplines into the educational process: the university-wide course "Jurisprudence" and the special course ("Actual issues of public health and health care") will allow forming and developing the professional competence of the future doctor and its most important component – legal competence.

Key words: **legal competence, university students, medical specialties, ways and methods of formation, special course.**

А.Д. Честнихина, *ст. преп., Медицинский институт Орловского государственного университета, г. Орел, E-mail: romanova_orel@mail.ru*

ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Современное общество и государство предъявляют высокие требования к подготовке будущих врачей, студентов медицинских специальностей. В структуре профессиональной компетентности таких специалистов совершенно оправданно исследователи выделяют правовую компетентность. В силу своей профессии, помимо регулируемых трудовым правом, врач сталкивается с отношениями, имеющими четкое правовое регулирование и в сфере конституционного права, и уголовного права, и гражданского права. Задача вуза – обеспечить формирование и совершенствование правовой компетентности будущего врача. В статье делается вывод о том, что повышение качества реализации образовательных программ по медицинским специальностям, вовлечение выпускников и работодателей в обсуждение и совершенствование образовательной программы на всех этапах подготовки врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», внедрение в образовательный процесс двух взаимосвязанных дисциплин – общевузовского курса «Правоведение» и спецкурса «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения» – позволит сформировать и развить профессиональную компетентность будущего врача и ее важнейшую составляющую – правовую компетентность.

Ключевые слова: **правовая компетентность, студенты вуза, медицинские специальности, пути и способы формирования, спецкурс.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена противоречием между потребностью сферы медицины в юридически грамотных врачах и существующей системой обучения, неориентированной на формирование их правовой компетентности на всех ступнях обучения: специалитета, ординатуру, в системе профессиональной переподготовки врачей [1–3].

Цель данной статьи заключается в исследовании путей и возможностей формирования правовой компетентности студентов медицинских специальностей отечественных вузов в целом, а также обучающихся на специальностях «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология» в частности.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– выявить, какие общие подходы, требования к организации образовательного процесса, качеству образовательных программ могут обеспечить совершенствование правовой подготовки будущих врачей;

– предложить рекомендации по использованию комплекса учебных дисциплин, включающих общевузовский курс «Правоведение» на 1 курсе и спецкурс (специализированную дисциплину по выбору) «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения» на 2 курсе.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя общетеоретические методы познания (анализ, синтез, аналогия, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, систематизация, моделирование и др.); эмпирические методы (анализ документов и литературных источников, индивидуальная и коллективная беседы, опрос, интервьюирование, анкетирование, изучение результатов деятельности), а также прогностическо-верификационные методы разработка спецкурса, индивидуальная и коллективная экспертиза и др.).

Научная новизна статьи определяется выявлением формирующих и развивающих возможностей комплексного изучения общевузовского курса «Правоведение» и спецкурса «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения» для формирования и совершенствования правовой компетентности студентов медицинских специальностей. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о значении для формирования правовой компетентности будущих врачей внедрение в образовательный процесс медицинского института вуза специальной дисциплины, а также использование возможностей оптимизации в целом, образовательного процесса, повышения качества реализуемых образовательных программ. Практическая значимость представлена через разработку специальной дисциплины «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения» для обучения студентов 2 курса специальностей «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология».

В своем исследовании мы опираемся на труды ученых, рассматривающих компетентность в целом [3], правовую грамотность врачей [1], правовую компетенцию студентов специальности «Лечебное дело», особенности ее формирования [2]. К проблеме структуры правовой компетентности, обоснованию выбора именного данного термина, к структуре модели ее формирования мы обращались в предыдущих своих статьях. В данных статьях мы также называли в качестве возможных путей формирования правовой компетентности будущих врачей преподавание на 1 курсе не только общевузовской дисциплины «Правоведение», но и специального курса для врачей «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения».

Курс рассчитан на 72 часа, из которых 36 часов – аудиторные: 8 часов лекций, 28 часов – практические занятия.

В качестве содержательного компонента данного спецкурса мы предлагаем следующие темы:

Раздел № 1. Защита чести, достоинства и деловой репутации медицинского работника:

Лекция № 1. Защита чести, достоинства и деловой репутации медицинского работника.

Практическое занятие № 1. Правовой статус медицинского работника в РФ. Конституционные права врача.

Практическое занятие № 2. Клевета в отношении медицинского работника. Способы защиты от клеветы. Оскорбление медицинского работника. Алгоритм действий врача в случае оскорбления.

Раздел № 2. Основания для привлечения медицинских работников к уголовной, административной и дисциплинарной ответственности:

Лекция № 2. Основания для привлечения медицинских работников к уголовной, административной и дисциплинарной ответственности.

Практическое занятие № 4. Состав преступления. Понятие и значение для уголовного права. Вина. Понятие и значение для уголовного права.

Практическое занятие № 5. Классификации профессиональных правонарушений медицинских работников, предполагающих уголовную ответственность.

Практическое занятие № 6. Преступления против жизни и здоровья пациента.

Практическое занятие № 7. Преступления против общественного здоровья и общественной нравственности.

Раздел № 3. Основания для освобождения медицинского работника от уголовной ответственности за оказание медицинской помощи:

Лекция № 3. Основания для освобождения медицинского работника от уголовной ответственности за оказание медицинской помощи.

Практическое занятие № 8. Обстоятельства, исключающие преступность деяния медицинского работника. Невиновное причинение вреда.

Практическое занятие № 9. Действия врача в условиях крайней необходимости, обоснованного риска и необходимой самообороны;

Раздел № 4. Юридические аспекты ведения первичной медицинской документации:

Лекция № 4. Юридические аспекты ведения первичной медицинской документации.

Практическое занятие № 10. Юридические аспекты ведения первичной медицинской документации.

Практическое занятие № 11. Медицинская документация, как доказательства по уголовным и административным делам.

Раздел № 5. Ответственность частных клиник и государственных учреждений здравоохранения, как юридических лиц:

Практическое занятие № 12. Ответственность частных клиник и государственных учреждений здравоохранения, как юридических лиц;

Практическое занятие № 13. ЛПУ как юридическое лицо. Гражданская ответственность и порядок привлечения к ней ЛПУ.

Практическое занятие № 14. Компенсация морального вреда пациентам. Страхование врачебной ошибки. Плановые и внеплановые проверки медицинских организаций.

В качестве методов работы активно используется на занятиях метод решения ситуативных задач, написание эссе, деловые (ролевые) игры.

Приведем примеры таких ситуативных задач:

1. Вы допустили негрубую врачебную ошибку: назначили менее эффективный препарат, хотя именно для лечения данного течения болезни подошел бы другой. Вы сами обнаружили эту ошибку и….

(укажите Ваши дальнейшие действия: рассказали о ней пациенту и назначили другой курс лечения, скрыли ошибку, но назначили другой курс лечения, ничего не стали менять…).

2. В Вашем присутствии Ваш коллега неправильно поставил диагноз. Вы… (промолчите, укажите коллеге на ошибку…).

3. Вы стали свидетелем оскорбительного поведения пациента по отношению к лечащему персоналу. Что Вы предпримете?

4. Ваш коллега на фасаде своего офиса поместил объявление, в котором уведомил, что больше не принимает русскоговорящих пациентов. Как Вы квалифицируете его действия с правовой точки зрения?

5. Зав. отделением постоянно назначает Вас на ночные дежурства, поясняя, что ему некем Вас заменить. Оправданы ли его действия с точки зрения права?

6. К Вам обратился за медицинской помощью пациент, не имеющий полиса ОМС. Как Вы поступите, и какими правовыми нормами будете руководствоваться?

7. Пожилая женщина прибыла в отделение неотложной помощи, потому что упала. У нее проблемы с правым бедром, где видна большая гематома, Вы по ошибке делаете рентген левого бедра и понимаете, что 1) это видит Ваш коллега; 2) Вы один и Вашей ошибки никто не видит. Что бы вы сделали?

8. Ваш пациент неизлечимо болен, но просит Вас скрыть этот факт от его родственников. Как Вы поступите?

9. Поступивший к Вам пациент категорически отказывается от операции, а Вы убеждены, что она необходима для сохранения жизни пациента. Что Вы будете делать? Какими правовыми нормами руководствоваться?

Опосредованное влияние на совершенствование правовой компетентности студентов медицинских специальностей оказывает подъем качества реализации образовательных программ, повышающих профессиональную компетентность будущих врачей. К таким механизмам относятся следующие: развитие стратегического партнерства и сетевого взаимодействия с ведущими зарубежными университетами, научными центрами и организациями с целью повышения конкурентоспособности университета на международном рынке образовательных услуг; соответствие политики в области качества миссии, Стратегии развития 2030 предъявляемым требованиям и ориентированность на реализацию ожиданий потребителей в области подготовки высокопрофессиональных кадров; разработка и внедрение Программы развития Медицинского института до 2026 г.; определение целей в области качества медицинского института; осуществление систематического анализа потребностей и ожиданий заинтересованных сторон; разработка и актуализация политики и целей в области качества, которые согласуются с условиями внешней и внутренней среды университета и его стратегией развития; интеграция требований СМК во все процессы университета; доступность политики в области качества и руководства по качеству, размещение на сайте вуза информации, соответствующей стратегическому менеджменту университета, государственной политике в области образования, ожиданиям потребителей и заинтересованных сторон; наличие сертифицированной СМК в университете, соответствующей требованиям ИСО 9001:2015 (ГОСТ Р ИСО 9001-2015); использование инструмента опроса студентов в рамках системы внутренней оценки качества образования; обеспечение гарантии качества образовательной программы за счет внутривузовской системы качества подготовленности студентов; качества ресурсов; качества обучения; квалификации профессорско-преподавательского состава; качества образовательных программ; качества образовательной инфраструктуры; компетенции выпускников; регулярное рассмотрение вопросов управления качеством образования на заседаниях кафедр и заседаниях ученого совета Института; привлечение к разработке основных образовательных программ по медицине и работе ГИА экспертов со стороны работодателей. Среди экспертов, привлекаемых к рецензированию ОПОП, существенную долю составляют выпускники Медицинского института.

Важно, чтобы ОПОП разрабатывалась не только с учетом ФГОС ВО, но и профессионального стандарта и квалификационных характеристик должностей специалистов, осуществляющих работы в профильной производственной деятельности, чтобы после успешной государственной итоговой аттестации выпускник был подготовлен для прохождения первичной аккредитации и допуска к самостоятельной профессиональной деятельности; были разработаны механизмы оценки достижения целей и конечных результатов ОПОП; постоянно проводился мониторинг профессиональных компетенций выпускников и обучающихся со стороны потенциальных работодателей; осуществлялось согласование и прослеживание конечных результатов обучения на всех этапах организации учебного процесса; реализовывался практико-ориентированный процесс обучения, обеспеченный широким спектром баз производственных практик как в регионе, так и за его пределами; перечень элективных дисциплин был составлен с учетом потребностей региона, а также с целью углубленного изучения региональных проблем здравоохранения; осуществлялось постоянное совершенствование и модернизация образовательной деятельности, внедрение в образовательный процесс новых форм и методов профессиональной подготовки выпускников; обеспечивались высокие показатели профессиональной мотивации у студентов и выпускников, достаточно высокая степень трудоустройства выпускников по профилю подготовки; существовала отработанная система мониторинга эффективности реализации образовательной программы; востребованность ОПОП подтверждалась положительными отзывами работодателей о выпускниках, ежегодным высоким конкурсом при поступлении и достаточно высокими проходными баллами; образовательная программа по медицинской специальности должна представлять собой логическую последовательность освоения теоретических дисциплин и практики, состоять из базовой и вариативной частей, а также содержать дисциплины по выбору, что обеспечивает возможность реализации индивидуальной траектории обучения; важно при составлении вариативной части ОП учитывать мнение студентов и работодателей; оценка достижений целей и конечных результатов ОПОП необходимо проводить путем анализа данных промежуточной аттестации, государственной итоговой аттестации, первичной аккредитации выпускников, а также на основе результатов самообследования деятельности кафедр, реализующих ОПОП, включая анкетирование заинтересованных сторон (студентов и работодателей); необходимо обеспечить функционирование внутреннего цикла постоянного совершенствования образовательной программы, периодичность пересмотра учебных планов должна быть не реже 1 раза в год, при этом все возможные изменения необходимо рассматривать и принимать ученым советом института.

Таким образом, можно сделать выводы, что повышение качества реализации образовательных программ по медицинским специальностям, вовлечение выпускников и работодателей в обсуждение и совершенствование образовательной программы на всех этапах подготовки врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», внедрение в образовательный процесс двух взаимосвязанных дисциплин – общевузовского курса «Правоведение» и спецкурса «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения» – позволит сформировать и развить профессиональную компетентность будущего врача и ее важнейшую составляющую – правовую компетентность.

Библиографический список

1. Симонян Р.З. Правовая грамотность как средство защиты профессиональной деятельности врача. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 5-1: 136–138.
2. Соболева М.А. *Формирование правовой компетенции студентов медицинского института (на примере специальности 060101 Лечебное дело)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Орел, 2013.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; № 3: 20–26.

References

1. Simonyan R.Z. Pravovaya gramotnost' kak sredstvo zaschity professional'noj deyatel'nosti vracha. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016; № 5-1: 136-138.
2. Soboleva M.A. *Formirovanie pravovoj kompetencii studentov medicinskogo instituta (na primere special'nosti 060101 Lechebnoe delo)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2013.
3. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; № 3: 20-26.

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-147-148

Shemyakina M.S., *senior teacher, Department of Economics and Management, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: shmc26@gmail.com*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF BACHELORS IN THE PERIOD OF GLOBAL INSTABILITY. Modern society, responding to the challenges of a political, economic, and social nature caused by global upheavals in the field of interstate relations, places high demands on the professional competence of specialists in the field of economics, requiring them to have formed competence in the field of financial security. Moreover, this knowledge and willingness to apply it should be formed for professional activity at various levels: interstate, national, sectoral, territorial, local (in a single organization, firm, institution). It is necessary to begin to form competence in the field of financial security, starting from childhood, when studying at school. However, the most sensitive period to form it is the stage of higher education, when competence in the field of financial security is formed among students of economic training areas (specialties) as an integral part of the professional competence of a future economist.

Key words: **competence in the field of financial security, university students, bachelor's degree, master's degree, specialty, professional competence, pedagogical category, economic direction of training.**

М.С. Шемякина, *ст. преп., Московского международного университета, г. Москва, E-mail: shmc26@gmail.com*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

Современное общество, отвечая на вызовы политического, экономического, социального характера, вызванные глобальными потрясениями в области межгосударственных отношений, предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности специалистов в сфере экономики, требуя от них сформированные знания в области финансовой безопасности. Причем данные знания и готовность их применять должны формироваться для профессиональной деятельности на различных уровнях: межгосударственном, национальном, отраслевом, территориальном, локальном (в отдельно взятой организации, фирме, учреждении). Начинать формировать компетентность в сфере финансовой безопасности необходимо начиная с детского возраста, при обучении в школе. Однако наиболее сензитивным периодом для ее формирования является этап обучения в высшей школе, когда компетентность в сфере финансовой безопасности формируется у студентов экономических направлений подготовки (специальностей) как составная часть профессиональной компетентности будущего экономиста.

Ключевые слова: **компетентность в сфере финансовой безопасности, студенты вуза, бакалавриат, магистратура, специалитет, профессиональная компетентность, педагогическая категория, экономическое направление подготовки.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в условиях перестройки мирового устройства с однополярного на многополярный мир существование вызовов, которые испытывает со стороны Запада Российская Федерация во всех сферах, включая экономическую, социальную, сферу финансовой безопасности, особое значение приобретает качественная подготовка в высшей школе специалистов для различных отраслей экономики и, прежде всего, будущих экономистов, которые готовятся по таким направлениям подготовки по федеральным государственным стандартам высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3++), как 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата), 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры), 38.04.08 Финансы и кредит (уровень магистратуры), 38.04.09 Государственный аудит (уровень магистратуры), 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета) [1–4].

Цель данной статьи заключается в описании сущности, структуры компетентности в сфере финансовой безопасности как педагогической категории и исследовании возможностей ее формирования вузе.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– рассмотреть такие понятия, как «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентность в сфере финансовой безопасности», структуры, составные компоненты компетентности в сфере финансовой безопасности;

– предложить анкету для студентов различных уровней подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет), выявляющую уровень сформированности мотивационного и когнитивного компонентов компетентности в сфере финансовой безопасности;

– предложить рекомендации по формированию компетентности в сфере финансовой безопасности при обучении студентов по направлению подготовки 38.03.01 (бакалавриат).

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя анализ, теоретические методы (анализ научной, педагогической и методической литературы, нормативных актов) и практические аспекты (разработка анкеты для студентов, выработка методических рекомендаций).

Научная новизна статьи определяется выявлением особенностей компетентности в сфере финансовой безопасности как педагогической категории, разработкой оригинальной анкеты для студентов различных уровней обучения в высшей школе, по вопросам финансовой безопасности. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о структуре, компонентном наполнении понятия «компетентность в сфере финансовой безопасности». Практическая значимость представлена через разработку анкеты и методических рекомендаций по формированию компетентности в сфере финансовой безопасности.

Мы определяем компетентность в сфере финансовой безопасности как интегративное качество личности, которое включает в себя и знания, умения и навыки в сфере финансовой безопасности, и поведение, которое соответствует требованиям финансовой безопасности, и компетенции, часть из которых определена в ФГОС ВО 3++ нового поколения, например, по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) – УК-10, УК-11, ОПК-4, часть – профессиональные компетенции (ПК) – формулируется самой образовательной организацией.

В качестве профессиональных компетенций мы предлагаем включить в список формируемых следующие компетенции:

– способен принимать экономические решения, обоснованные с точки зрения финансовой безопасности;

– способен в своей деятельности соблюдать требования финансовой безопасности и т. д.

Компетентность вслед за исследователями мы рассматриваем шире компетенций, включая их в качестве структурных компонентов в компетентность [4].

В литературе существует много подходов к определению профессиональной компетентности будущего экономиста: нам близки среди них те, которые рассматривают ее и как «сложное, интегративное личностное образование, основанное на состоянии когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных и др. сфер личности» [3], и как потенциал специалиста, в который входят и знания, умения и навыки, и компетенции, и способности [3]. Последний поход можно считать универсальным, преобразующим «традиционные ориентиры образования в современные и интерактивные» [3].

Компетентность в конкретной профессиональной деятельности тесно связана с ее ведущими характеристиками и, прежде всего, с предметом и содержанием.

Сфера финансовой безопасности является важнейшим компонентом предмета и содержания подготовки современной молодежи [1].

«Финансовая безопасность – состояние финансовых отношений, при котором создаются приемлемые условия и необходимые ресурсы для расширенного воспроизводства, экономического роста и роста благосостояния населения, стабильности, сохранения целостности и единства финансовой системы государства (включая денежную, бюджетную, кредитную, налоговую и валютные системы), для успешного противостояния внутренним и внешним угрозам России в финансовой сфере» [2].

Мы согласны с мнением В.П. Зайкова и Б.Т. Ковеза, что «теоретическое осмысление понятия «финансовая безопасность» происходит в различных направлениях, аспектах, практически затрагивает все стороны жизнедеятельности и состояния современного общества. Проблема финансовой безопасности имеет место на общенациональном уровне, уровне функционирования организаций, бизнеса и является неотъемлемой частью личной безопасности» [2].

Профессиональная компетентность включает в себя содержательные (общекультурные (универсальные), общепрофессиональные и профессиональные компетенции) и функциональные компоненты (когнитивный, мотивационный, деятельностный, технологический, коммуникационный, социальный, оценочный).

Рассматривая компетентность в сфере финансовой безопасности как важнейшую часть профессиональной компетентности будущего экономиста, мы выделяем в ее структуре также содержательные и функциональные компоненты,

относя к последним когнитивный, мотивационный, деятельностный, технологический, коммуникационный, социальный и оценочный.

Для выявления уровня сформированности мотивационного и когнитивного компонентов, которые мы также рассматриваем в качестве критериев, определяющих уровень сформированности компетентности в сфере финансовой безопасности перед началом обучения в вузе, мы разработали следующую анкету для студентов – будущих экономистов, которые готовятся по таким направлениям подготовки по федеральным государственным стандартам высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3++), как 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата), 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры), 38.04.08 Финансы и кредит (уровень магистратуры), 38.04.09 Государственный аудит (уровень магистратуры), 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета):

1. Что Вы понимаете под термином «компетентность в сфере финансовой безопасности»?
2. Назовите компоненты в структуре «компетентности в сфере финансовой безопасности».
3. Как Вы считаете, какое понятие шире: «компетентность в сфере финансовой безопасности» или «компетенция в сфере финансовой безопасности», «профессиональная компетентность» или «компетентность в сфере финансовой безопасности»? Обоснуйте свой ответ.
4. Какие компетенции, указанные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования поколения 3+ и 3++ по направлениям подготовки/специальности 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата), 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры), 38.04.08 Финансы и кредит (уровень магистратуры), 38.04.09 Государственный аудит (уровень магистратуры), 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета), можно отнести к компетенциям в сфере финансовой безопасности?
5. Есть ли различия в содержании компетенций в сфере финансовой безопасности в стандартах двух поколений? В чем причина сходства и различия.
6. Как Вы считаете, надо ли экономисту иметь знания в области финансовой безопасности. Почему?
7. Как Вы думаете, когда нужно начинать изучать основы финансовой безопасности?
8. Нужны ли специальные дисциплины в области финансовой безопасности, которые следует ввести в структуру экономического образования? Обоснуйте Ваш ответ.
9. Если да, назовите, какие, по Вашему мнению, спецкурсы или дисциплины в области права, юриспруденции нужно ввести в структуру экономического образования?
10. Что Вы вкладываете в понятие «финансовая грамотность»?
11. Какие способы защиты от мошенников Вы можете назвать?
12. Какие знания в области финансовой безопасности Вы считаете наиболее важными для своей профессиональной деятельности экономиста?
13. Какие знания в области финансовой безопасности Вы считаете наиболее важными для защиты государства?
14. Какие знания в области финансовой безопасности Вы считаете наиболее важными для защиты семьи?
15. Какие знания в области финансовой безопасности Вы считаете наиболее важными для защиты международной экономической деятельности государств?

В часть, формируемую участниками образовательных отношений, мы предлагаем ввести дисциплину «Актуальные вопросы финансовой безопасности».

Кроме того, хотелось бы отметить, что для повышения качества реализации образовательных программ, повышения эффективности формирования компетентности в сфере финансовой безопасности необходимо системное отслеживание карьерных продвижений выпускников ОПОП, расширение контактов с работодателями, ведение реестра работодателей, ранжирование их по значимости, производство презентационных материалов по ОПОП для выхода на работодателей, партнеров, регуляторов, совершенствование механизма анализа и использования информации от выпускников и их работодателей для управления, повышения качества и актуальности реализуемой ОПОП, более активное вовлечение выпускников в реализацию ОПОП с целью совершенствования и релевантности требованиям рынка труда, учет результатов анализа информации, полученной от выпускников и рынка труда, в целях управления спектром востребованных направлений и профилей подготовки.

В качестве способов повышения качества подготовки специалистов, их профессиональной компетентности можно назвать развитие сетевой формы реализации ОПОП, расширяющей возможности ее ресурсного обеспечения; настройку или замену программных продуктов для дистанционного обучения; информирование обучающихся о формах социальной поддержки обучающихся, попавших в сложную жизненную ситуацию; выявление потребностей обучающихся на разных этапах освоения ОПОП в дополнительных услугах и ресурсах, их анализ и обоснование; доведение до сведения обучающихся и их родителей развитие договорных отношений с партнерами и профессиональным сообществом на предмет использования их ресурсов в целях освоения ОПОП; планирование развития ОПОП и выпускающей кафедры на пятилетний период; проведение систематического исследования, анализа и повышение результативности деятельности по проектированию, разработке и реализации образовательных программ ВО по критериям конкурентоспособности в рамках каждого экономического направления с целью выявления сильных сторон, областей для улучшения и неиспользованных возможностей, организация проведения руководителями ОПОП ежегодной самооценки ОПОП, и независимого аудита; ведение ежегодной отчетности по результатам оценки ОПОП (с учетом результатов аудитов и опросов) – портфолио ОПОП; вовлечение НПР и обучающихся в международную деятельность; введение новых форм внеучебной работы (например, проектной деятельности) для формирования активных членов гражданского общества, проведение оценки эффективности социальной, воспитательной и кураторской работы.

Таким образом, можно сделать выводы, что изучение финансово-экономических дисциплин обязательной части учебного плана, введение специальных дисциплин, посвященных вопросам финансовой безопасности, в часть, формируемую участниками образовательных отношений, а также повышение качества организации образовательного процесса и реализации образовательных программ по экономическим направлениям подготовки позволят повысить эффективность формирования и развития компетентности в сфере финансовой безопасности будущих экономистов.

Библиографический список

1. Гордячкова О.В., Калаврий Т.Ю. *Личные финансы и финансовая безопасность*: учебное пособие. Москва: Мир науки, 2021. Available at: https://izdmn.com/PDF/48MNNPU21.pdf
2. Зайков В.П., Ковеза Б.Т. Понятие финансовой безопасности: классификация, направления развития инвестиционно-налоговый аспект. *Вестник Университета Российской академии образования.* Научно-практический журнал. 2017; № 3: 74–81.
3. Лукоянова Н.А. *Сущность и структура профессиональной компетентности экономиста*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-professionalnoy-kompetentnosti-ekonomista
4. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели. *Вестник института образования человека.* 2012; № 2.

References

1. Gordyachkova O.V., Kalavrij T.Yu. *Lichnye finansy i finansovaya bezopasnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Mir nauki, 2021. Available at: https://izdmn.com/PDF/48MNNPU21.pdf
2. Zajkov V.P., Koveza B.T. Ponyatie finansovoj bezopasnosti: klassifikaciya, napravleniya razvitiya investicionno-nalogovyj aspekt. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2017; № 3: 74-81.
3. Lukoyanova N.A. *Suschnost' i struktura professional'noj kompetentnosti `ekonomista*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-professionalnoy-kompetentnosti-ekonomista
4. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnosť kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka.* 2012; № 2.

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-148-154

Chemezova B.A., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: branzulja@mail.ru*
Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Senior Lecturer, Head of Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*
Dyachkovsky N.S., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nsd2004@list.ru*

NEW APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF NURSING DURING THE COVID-19 PANDEMIC. The article presents a scientific analysis of the problems of developing innovative approaches to the professional training of nursing specialists based on a regional-ethnic approach, which were exacerbated by the events of 2020–2021 associated with the pandemic. Methods of interviewing students and employers were used to improve the quality of professional

training of future specialists. One of the important means of achieving this goal is the proposed new approaches to the professional training of nursing specialists based on a regional-ethnic approach. To eliminate the shortage of professional personnel in the field of healthcare, the study suggests a systematic approach, including targeted training of medical workers in the field; creation of an attractive professional environment; introduction of individual and organizational measures to reduce the risk of professional activity; consulting organizations in medical institutions for working youth; creation of "social elevators" for specialists working in organizations providing primary health care.

Key words: **educational standard, individualization of professional training, educational environment, educational trajectory, nursing, regional-ethnic approach.**

***Б.А. Чемезова**, ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: branzulja@mail.ru*
***Г.М. Парникова**, д-р пед. наук, проф., доц., зав. каф. английской филологии, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*
***Н.С. Дьячковский**, канд. мед. наук., доц., зав. каф. сестринского дела, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nsd2004@list.ru*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье представлен научный анализ проблем развития инновационных подходов к профессиональной подготовке специалистов сестринского дела на основе регионально-этнического подхода, которые были обострены событиями 2020–2021 гг., связанными с пандемией. Использованы методы опроса студентов и работодателей для улучшения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Одним из важных средств реализации поставленной цели являются предлагаемые новые подходы к профессиональной подготовке специалистов сестринского дела на основе регионально-этнического подхода. Для устранения нехватки профессиональных кадров в сфере здравоохранения в исследовании предлагается системный подход, включающий целенаправленную подготовку медицинских работников на местах; создание привлекательной профессиональной среды; введение индивидуальных и организационных мер по снижению риска профессиональной деятельности; консультационные организации в медицинских учреждениях для работающей молодежи; создание «социальных лифтов» для специалистов, работающих в организациях, оказывающих первичную медико-санитарную помощь.

Ключевые слова: **образовательный стандарт, индивидуализация профессиональной подготовки, образовательная среда, образовательная траектория, сестринское дело, регионально-этнический подход.**

Важность научных исследований профессиональной подготовки специалистов сестринского дела определена внутренними и внешними факторами, которые обусловили современное образование для подготовки медицинских специалистов. В частности, в последние годы следует отметить много важных событий в отношении подготовки медицинских сестер.

Проблема подготовки медицинских кадров организована как в России, так и в международном сообществе в целом. Нехватка среднего медицинского персонала особенно ощущается в нашей стране. По разным данным, цифра составляет около 130 тыс. специалистов. В связи с этим образовательная подготовка, среднее профессиональное образование имеют особое значение для подготовки данного вида персонала.

Основной целью сестринского дела является удовлетворение потребностей больных, желающих выздороветь, укрепление здоровья и самостоятельности [1, с. 2–3]. В то же время качество профессиональной подготовки медицинских сестер подвергалось сомнению в российских и зарубежных исследованиях. В частности, такие исследователи, как Д. Доран, М. Кунст и М.Мд. Малик [4], K. Rebhan и соавт. указывают на тревожную тенденцию, связанную с подготовкой кадров в сфере здравоохранения, наметившуюся в последние годы и вызвавшую споры среди врачей и персонала больниц в других странах [5, с. 5]. Финансовая реструктуризация ударила по здравоохранению в Европе, что, наряду с низкой заработной платой, привело к значительному сокращению штата.

Исследователи объясняют, почему в разных странах ощущается нехватка медицинских работников: нерациональное использование специалистов; потеря медицинских работников из-за низкой заработной платы; ограниченные возможности для обучения медицинских работников [2, с. 175–176].

В настоящее время существуют решения многих проблем в области исследования технологий преподавания в сестринском образовании (знание методик преподавания, мастер-классы, дискуссии с ведущими специалистами, проблемные методы обучения и т. д.). Эти методы, формы и методы обучения становятся все более индивидуализированными [2, с. 176].

В данной статье описаны новые формы и мероприятия по организации обучения сестринского персонала с использованием внутреннего анализа для раскрытия метода в отечественном и международном исследовательском поле.

Анализ в данном исследовании основан на данных опроса 2020 года о качестве образования студентов-медиков ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова. В 2020 г. в бакалавриате обучались 55 студентов, далее под МИ открыли СПО в 2020 г., на внебюджетной основе поступили 54 студента. Опрос проводился с помощью анкеты. В анкетировании приняли участие 55 студентов бакалавриата по специальности 34.03.01 Сестринское дело. Результаты опроса представлены на рис. 1.

Анализируя результаты анкетирования, следует отметить, что в целом по всем анкетам получено более 50% результатов удовлетворенности. Студенты

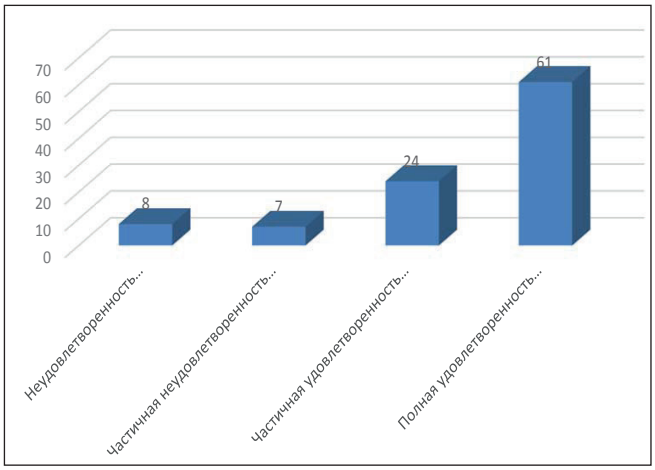


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов колледжа об уровне их удовлетворенности качеством полученных образовательных услуг [составлено авторами исследования]

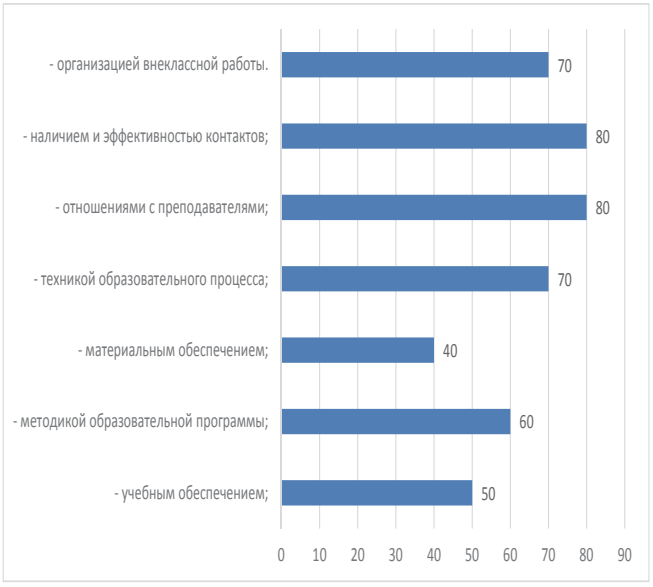


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов колледжа об уровне их удовлетворенности рядом параметров [составлено авторами исследования]

показали наивысшую удовлетворенность учебным обеспечением и методикой образовательной программы (95%), наименьшую удовлетворенность – материальным обеспечением и техникой образовательного процесса (79,0%).

На вопрос о том, как студенты оценивают уровень удовлетворенности рядом параметров (по шкале от 0 до 100%): учебным обеспечением; методикой образовательной программы; материальным обеспечением; техникой образовательного процесса; отношениями с преподавателями; наличием и эффективностью контактов; организацией внеклассной работы, были получены следующие ответы.

По результатам анкетирования, учебным обеспечением студенты удовлетворены на 50%; методикой образовательной программы – на 60%; материальным обеспечением – на 40%; техникой образовательного процесса – на 70%; отношениями с преподавателями – на 80%; наличием и эффективностью контактов – на 80%; организацией внеклассной работы – на 70%.

На рис. 3 представлены ответы на вопросы, в какой степени студенты удовлетворены обучением в дистанционной форме: организацией дистанционного обучения в ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова.

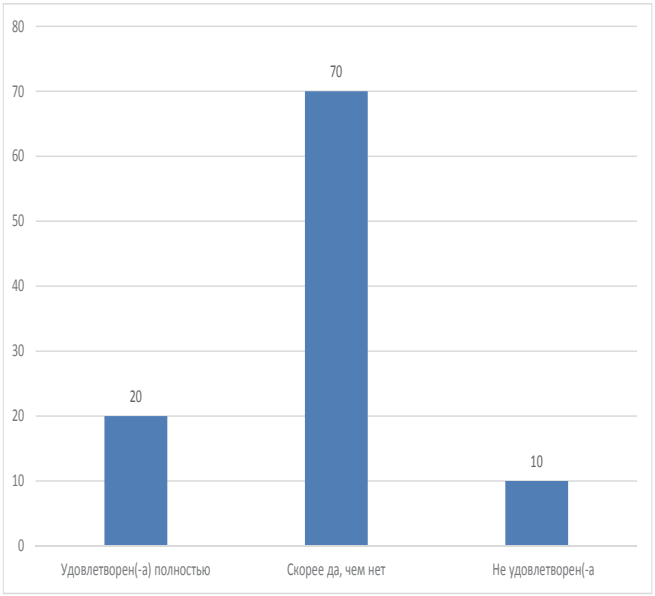


Рис. 3. Степень удовлетворенности обучением в дистанционной форме: организацией дистанционного обучения в ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова, % [составлено авторами исследования]

70% студентов скорее удовлетворены, чем нет, обучением в дистанционной форме.

На вопрос о том, как преподаватели проводят лекционный материал в дистанционной форме обучения, были получены следующие ответы.

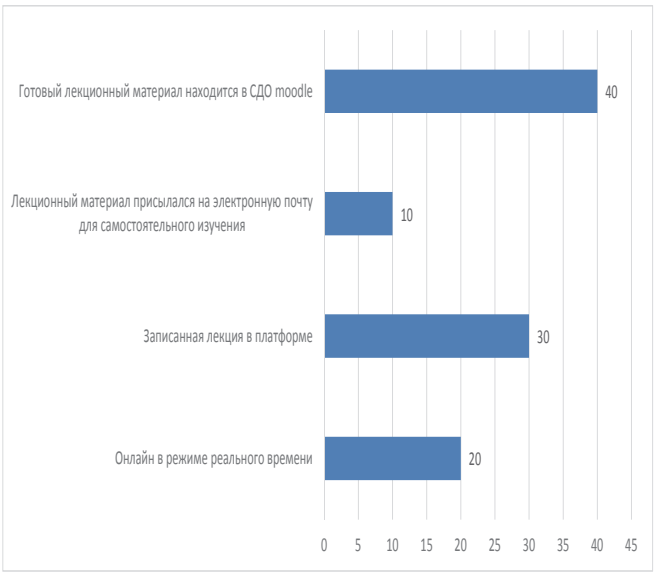


Рис. 4. Как преподаватели проводят лекционный материал в дистанционной форме обучения [составлено авторами исследования]

В 20% преподаватели предоставляют материал лекций онлайн в режиме реального времени, в 30% – как записанную лекцию в платформе, в 10% лекционный материал присылался на электронную почту для самостоятельного изучения, в 40% – готовый лекционный материал находится в СДО Moodle.

На вопрос о том, как преподаватели проводят семинарские занятия, были получены следующие ответы (рис. 5).

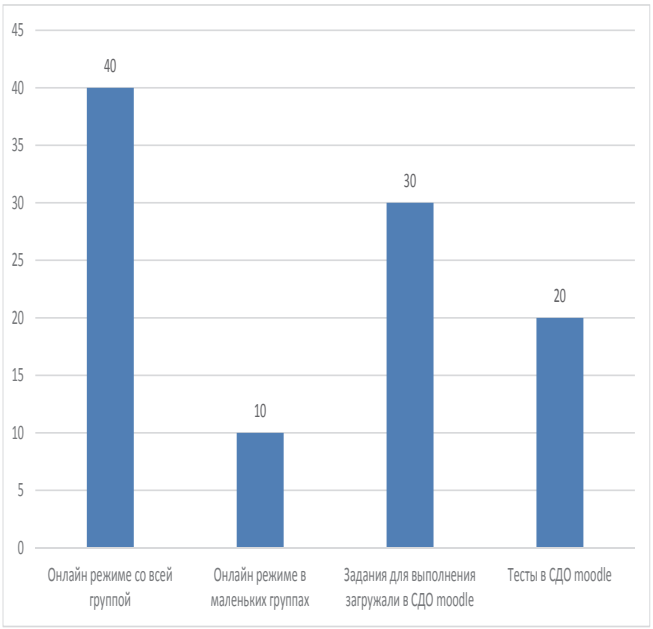


Рис. 5. Как преподаватели проводят семинарские занятия, % [составлено авторами исследования]

В 40% преподаватели проводят семинарские занятия в онлайн-режиме со всей группой, в 10% – в онлайн-режиме в маленьких группах, в 30% – задания для выполнения загружали в СДО Moodle, в 20% – тесты в СДО Moodle.

Более 70% студентов быстро адаптировались к условиям дистанционного обучения. При этом 10% отметили, что адаптация проходила плохо.

50% студентов отметили, что скорее имели затруднения в процессе сдачи экзаменов в дистанционном режиме, чем нет. При этом 20% студентов вообще не испытывали затруднений при сдаче экзаменов онлайн.

80% студентов отметили, что им удобно обучаться в дистанционном режиме, при этом 10% отметили, что очень трудно.

Для 40% студентов уровень мотивации к обучению в рамках дистанционной формы увеличился, для 45% уменьшился, для 10% не изменился, при этом 5% затруднились ответить.

На вопрос о том, как осуществлялось взаимодействие с научным руководителем при написании ВКР, были получены следующие ответы (рис. 6).

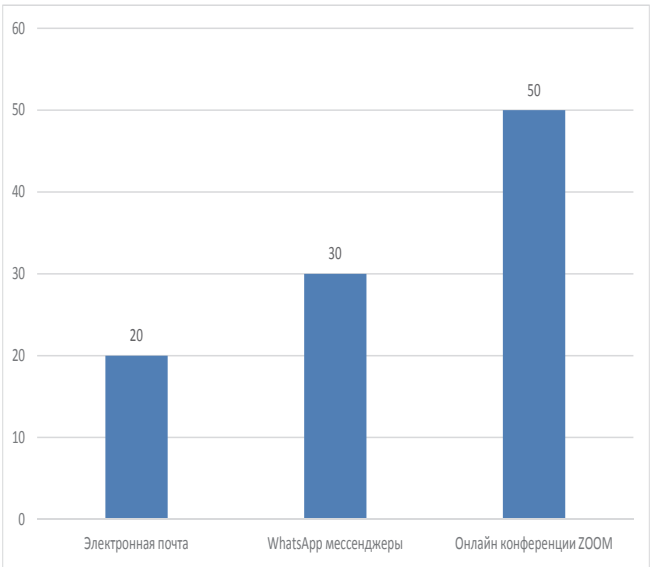


Рис. 6. Взаимодействие с научным руководителем при написании ВКР, % [составлено авторами исследования]

В 20% использовалась электронная почта, в 30% – WhatsApp мессенджер, в 50% – онлайн-конференции ZOOM.

75% студентов довольны процессом взаимодействия с научным руководителем. При этом 50% студентов оценивают работу педагогов в системе дистанционного образования на «отлично», 30% – «хорошо», 15% – удовлетворительно, 5% как плохую.

Основными проблемами, с которыми сталкиваются студенты при дистанционном обучении, являются мотивация (25%), самоорганизация (60%), самоконтроль (15%).

На вопрос о том, с какими техническими проблемами студенты столкнулись в процессе дистанционного обучения, были получены следующие ответы (рис. 7).

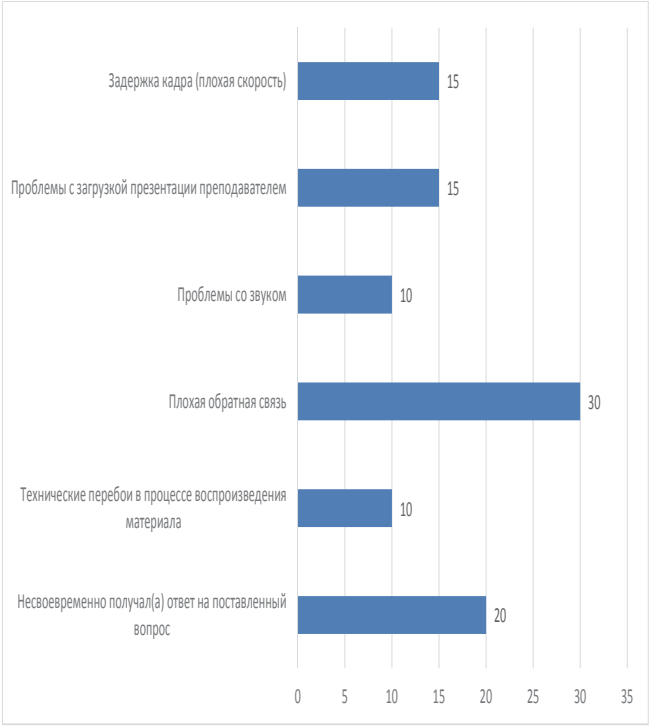


Рис. 7. С какими техническими проблемами студенты столкнулись в процессе дистанционного обучения, % [составлено авторами исследования]

Основными проблемами технического плана были отмечены плохая обратная связь (30%) и несвоевременное получение ответа на вопрос (20%).

На вопрос о том, что студентам понравилось при обучении в дистанционном режиме, были получены следующие варианты ответов (рис. 8).

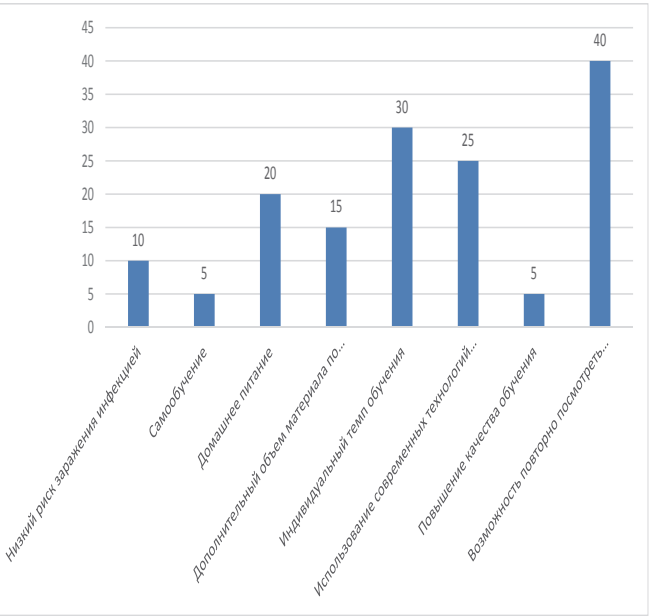


Рис. 8. Что студентам понравилось при обучении в дистанционном режиме, % [составлено авторами исследования]

Около 20% студентов отметили в качестве плюса дистанционного обучения домашнее питание, 30% – индивидуальный темп обучения, 40% – возможность повторно посмотреть видеозапись лекции.

На вопрос, какие инструменты используются в обучении, 20% отметили онлайн-лекции (YouTube), 40% – ZOOM, 50% – Discord, 20% – Skype, 355 – образовательный портал СДО Moodle.

70% студентов хотели бы продолжить обучение в дистанционной форме в будущем.

Положительные стороны перехода на дистанционные формы обучения представлены на рис. 9.

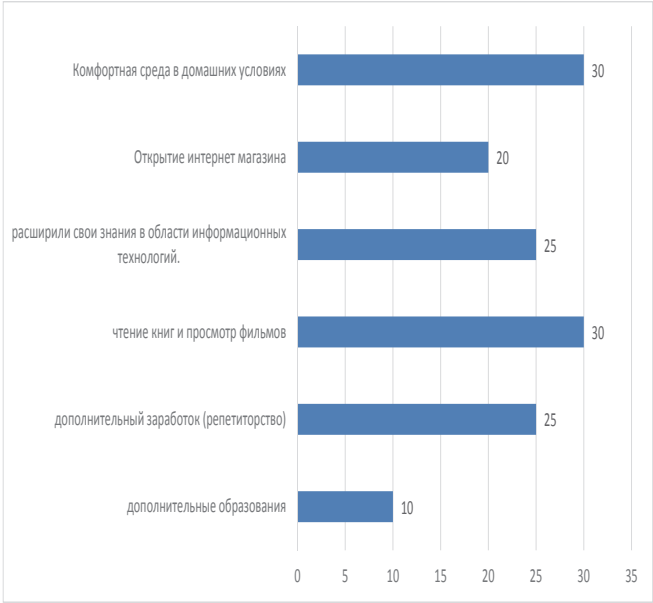


Рис. 9. Положительные стороны перехода на дистанционные формы обучения, % [составлено авторами исследования]

В 30% случаев в качестве положительной стороны перехода на дистанционный формат обучения было отмечено чтение книг и просмотр фильмов, а также комфортная среда в домашних условиях.

На рис. 10 представлены отрицательные стороны перехода в дистанционные обучения.

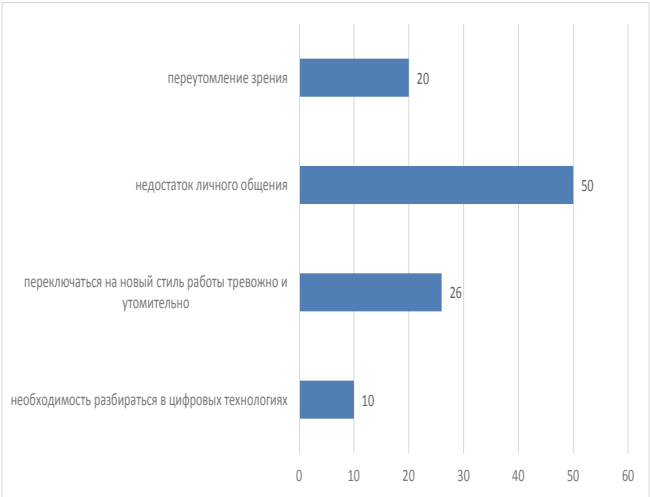


Рис. 10. Отрицательные стороны перехода в дистанционные обучения, % [составлено авторами исследования]

В 50% случаев в качестве отрицательной стороны перехода на дистанционный формат обучения был отмечен недостаток личного общения.

Кадровая политика для медицинского персонала определяется системой здравоохранения, основными направлениями ее разработки и следует за развитием сети медицинских учреждений. Со времен советской системы здравоохранения и до настоящего времени основой системы в России объявлено базисное здравоохранение, которое формируется по принципу регионального здравоохранения. Соответственно важнейшими структурами этой сети медицинских учреждений являются поликлиники (поликлиники для больных), а важнейшим меди-

Таблица 1

Нормативно-распорядительные документы, регулирующие развитие кадрового ресурса системы здравоохранения России в 2000–2020 гг.

№ п/п	Наименование нормативно-распорядительного документа	Статус документа на июнь 2022 г.
1.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 3 июля 2002 г. N 210 «О концепции кадровой политики в здравоохранении Российской Федерации»	Действующий
2.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 20.11.2002 г. № 350 «О совершенствовании амбулаторно-поликлинической помощи населению Российской Федерации» (в ред. Приказов Минздравсоцразвития России от 17.01.2005 № 84, от 18.05.2012 № 577н)	Утратил силу 17.01.2005 г.
3.	Решение коллегии Министерства здравоохранения Российской Федерации «Кадровое обеспечение здравоохранения в условиях Выполнения государственного задания на подготовку специалистов». Протокол от 17.12.2002 г. № 18	Действующий
4.	Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 4.08.2006 г. № 584 «О порядке организации медицинского обслуживания населения по участковому принципу»	Действующий
5.	Указ Президента России от 7.05.2012 г. № 598 «О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения»	Действующий
6.	Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (в ред. Указа Президента РФ от 01.07.2014 № 483). Утверждена Указом Президента РФ от 9.10.2007 г. № 1351	Действующий
7.	Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 27.12.2019, с изм. от 13.01.2020) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.01.2020	Действующий
8.	Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.04.2013 г. № 614-р [170]	Действующий
9.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 26.06.2014 № 322 «О методике расчета потребности во врачебных кадрах» [159	Утратил силу 29.11.2019 г.
10.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 27.02.2016 г. № 132н «О требованиях к размещению медицинских организаций государственной системы здравоохранения и муниципальной системы здравоохранения исходя из потребностей населения»	Действующий
11.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 8.06.2016 г. № 358 «Об утверждении методических рекомендаций по развитию сети медицинских организаций государственной системы здравоохранения и муниципальной системы здравоохранения»	Действующий
12.	Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 640 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения»	Действующий
13.	Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 29.03.2019 г. № 178 «Об утверждении методики расчета основных и дополнительного показателей федерального проекта «Обеспечение МО системы здравоохранения квалифицированными кадрами»	Действующий
14	Постановление Правительства Российской Федерации от 9.10.2019 г. № 1304 «Об утверждении принципов модернизации первичного звена здравоохранения Российской Федерации и правил проведения экспертизы проектов региональных программ модернизации первичного звена здравоохранения, осуществления мониторинга и контроля за реализацией региональных программ модернизации первичного звена здравоохранения» [175	Действующий
15.	Приказ министерства здравоохранения Российской Федерации от 29.11.2019 г. № 974 «Об утверждении методики расчета потребности во врачебных кадрах»	Действующий
16.	Постановление Правительства Российской Федерации от 7.12.2019 г. № 1610 «О программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 гг.»	Действующий

цинским персоналом – участковые врачи, участковые педиатры и медицинские сестры.

В табл. 1 представлены во времени прямые и косвенные административные документы, направленные на повышение кадрового потенциала здравоохранения в Российской Федерации [3].

Приказ Минздрава России [3] определил важность учета потребностей практического здоровья при разработке трудовой политики. С этой целью план направлен на улучшение численности медицинских работников, системы профессионального образования и подготовки медицинских работников и системы мотивации медицинского персонала на работе, положение медицинских работников в России в начале нового тысячелетия. В России численность медицинских сестер в 2001 г. достигла 604 тыс. человек, медицинских работников – 1400 тыс. человек. Ежегодно после окончания учебных заведений под эгидой Минздрава около 100 000 молодых специалистов оканчивают высшее и среднее образование, а более 400 000 медицинских работников ежегодно повышают свою квалификацию – получили дополнительное профессиональное образование. Для уменьшения дефицита рабочей силы, особенно в сельской местности, продолжалась практика набора людей из высших учебных заведений.

В то же время отечественные ученые и практические медицинские работники отмечают ряд проблем, влияющих на функционирование отрасли, снижающих ее эффективность, – это несоответствие характера работников деятельности по развитию отрасли; объем медицинской помощи, определенный в национальных схемах гарантий; отсутствие больных работников и больных при одновременном дефиците медицинских кадров в системе первичного звена здравоохранения; программы профессиональной переподготовки работников по методам управления здравоохранением; дисбаланс в соотношении врач – медсестра, слабая система управления. Низкий уровень оплаты труда и социальной защищенности медицинских работников способствовали уходу молодых специалистов из свободных профессий и падению популярности медицинских профессий.

В основе идеи совершенствования кадрового потенциала системы здравоохранения (2002 г.) лежало создание трех основных векторов:

1. Оптимизация численности и структуры сотрудников.
2. Улучшить обучение работников.
3. Управление человеческими ресурсами здравоохранения.

К инновационным относятся следующие виды деятельности:

1. Сделать потребности профессиональной индустрии совместимыми с программами обучения в стране и повысить эффективность управления рабочими.

2. Развить систему повышения квалификации и разработать государственную политику в области образования учителей как средства повышения их квалификации.

3. Улучшить качество жизни медицинских работников за счет повышения оплаты их труда на основе оценки количества и качества труда.

4. Защищать права медицинских работников.

Кадровое планирование и подготовка медицинского персонала зависят от многих факторов, важнейшими из которых являются следующие: характер движения, особенности населения, состояние здоровья населения, что свидетельствует о необходимости лечения, прогноз естественного движения населения, отрасли и другие важные области.

Для преодоления неравенства в размещении человеческих ресурсов в сельской и городской местности, первичной медико-санитарной помощи – врачебных навыков, профилактического лечения – предпринимались попытки улучшить существующие нормы обеспечения медицинскими кадрами.

Стратегические меры рассматривались в качестве основы для формирования программ приема в вузы и медицинские колледжи, а также объемов подготовки по здравпунктам.

В то же время в целях ограничения возможности рабочих и отбора кандидатов был взят курс на улучшение управленческой работы со старшеклассниками – создание классов, техникумов, медицинских вузов, введение определенных воинских работ в медицинские учреждения.

В целях совершенствования системы непрерывного образования утверждены отраслевые квалификационные требования (стандарты) к медицинским работникам. Стажировка по месту будущей работы студента призвана способствовать развитию навыков, а повышение заработной платы, создание хороших условий труда – улучшению качества рабочей среды. Одним из важнейших направлений совершенствования трудового законодательства является существенное увеличение роста заработной платы и создание справедливой ставки заработной платы в сфере здравоохранения и реальном секторе экономики. Грамотное сочетание различных методов мотивации (реагирование на социальные проблемы, автоматизация рабочих мест, возможность профессионального развития через высшее образование и т. д.) должно быть средством сохранения и интеграции навыков промышленных рабочих.

Однако в начале 21 века на государственном уровне были выявлены области неэффективности системы управления медицинскими работниками, определена стратегия развития отрасли, основанная на большой смене работников для повышения качества медицинской помощи и успешность системы здравоохранения граждан.

Осенью 2002 г. на основе пересмотренной концепции кадровой политики в здравоохранении России Минздрав издает инструкцию, направленную на совершенствование оказания медицинской помощи гражданам [2]. Перечень содержит результаты оценки эффективности системы здравоохранения Российской Федерации для определения роста негативных практик, ограничение труда участковых медицинских сестер.

В конце 2002 г. была проведена Коллегия Минздрава России, на которой рассматривались задачи подготовки медицинских кадров [2]. В решении совета отмечено, что медицинские работники являются основным потребителем медицинской помощи, но общая тенденция остается негативной. С 2000 года подготовка медицинских сестер осуществляется на основе трехстороннего договора (студент, учебное заведение, работодатель). Большинство «плановых» студентов (50–60%) прошли интернатуру в медицинских учреждениях в соответствии с контрактом. В университетах создаются центры карьеры для выпускников.

Но эффективность целевого обучения оставалась слабой и не повышала поставленных задач по удержанию специалистов по целевым профессиям из-за отсутствия в договоре социальных гарантий или невозможности их предоставления молодым специалистам.

В связи с этим на руководство учреждений Российской Федерации возложена обязанность следить за положением медицинских работников и при необходимости разрабатывать корректирующие мероприятия. Это включало не только системный анализ положения медицинских кадров в сфере здравоохранения, но и подготовку прогноза потребности в медицинских кадрах, определение региональной системы исследований и заключение трех отобранных договоров; развитие организации труда, системы высшего образования, которая направлена на удовлетворение медицинских потребностей специалистов. Необходимо увеличить количество обучающихся по программам подготовки специалистов в высшем медицинском образовании (30% дефицита кадров в год) до 2024 года.

Одним из основных принципов программы является устранение кадрового дефицита среди поставщиков первичной медико-санитарной помощи и повышение квалификации медицинского персонала. Для решения этого вопроса обновлен блок мероприятий на 2021–2024 годы и обобщены ожидаемые результаты их реализации (табл. 2).

Таблица 2

Мероприятия, направленные на преодоление кадрового дефицита в первичном звене здравоохранения в 2022–2024 гг.

№ п/п	Действие	Результат
1.	Анализ систем оплаты труда в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ, структуру заработной платы (оклад, стимулирующие, компенсационные выплаты и т. д.)	Разработка единых подходов по отраслевому регулированию оплаты труда в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ
2.	Корректировка показателей и необходимой численности и нагрузки на медработников в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ	Расчет реальной потребности в медработниках, в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ
3.	Обоснование основных параметров системы оплаты труда медработников, в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ	Подготовка и принятие МПА отраслевой системы оплаты труда
4.	Внедрение отраслевой системы оплаты труда медработников	Увеличение ЗП медработников в сфере оказания ПМСП, скорой МП, работников РБ

Административная система подготовки медицинских работников и внедрения профессиональных услуг должна быть завершена с учетом приема студентов, имеющих опыт работы в базовой системе здравоохранения. Понятно, что это сократит и предотвратит рост численности медицинских работников в крупных областных и районных больницах, университетских клиниках и укрепит важные связи. Кроме того, поскольку врачи имеют непосредственные знания в области передовой медицины, улучшается качество медицинского обслуживания.

По результатам собственного исследования проиллюстрированы социальные и организационные риски трансформации медицинских работников с учетом использования этнической принадлежности сообщества (табл. 3).

Анализ нормативно-правовых документов, регулирующих оказание государственной (муниципальной) медицинской помощи, показал наличие единого способа создания сети медицинских учреждений с учетом численности населения, нагрузки основных учреждений здравоохранения, наличие утвержденной методики расчета потребности региональной системы здравоохранения в ме-

Таблица 3

Социально-организационные риски перемен региональных для региональных медицинских работников и пути их преодоления

№ п/п	Типы рисков	Контент	Направления преодоления трансформаций
1.	Экономический	– низкий уровень оплаты труда; –_____ оплата труда не соответствует его интенсивности и степени ответственности	– устранение возрастных и финансовых депривиаций профессиональной группы медсестер; –_____ повышение уровня оплаты труда; –_____ предоставление служебного жилья
2.	Профессиональный	– снижение престижа профессии врача; –_____ плохое отношение общества к врачам	– формирование «социальных лифтов» для специалистов, работающих в организациях, оказывающих ПМСП, включающих карьерный рост, направление в «целевую» ординатуру, на профессиональную переподготовку по дополнительной специальности и т. д.
3.	Социально-психологический	– профессиональное выгорание; –_____ высокая заболеваемость медицинских работников	– необходимость психологического консультирования и сопровождения медсестер; –_____ бесплатное санаторно-курортное лечение для медицинских работников
4.	Организационный	– дефицит врачебных кадров; –_____ диспропорции в распределении	– целевая подготовка специалистов для регионального здравоохранения; –_____ профориентационная работа с будущими врачами, начиная со школьной скамьи
5.	Социально-правовой	– отсутствие притока в отрасль молодых специалистов; –_____ отсутствие института наставничества для молодых специалистов	– организация наставничества в медицинских организациях для молодых специалистов; –_____ страхование профессиональных рисков

дицинских учреждениях. В то же время планирование процессов управления кадрами в здравоохранении не отражает истинного характера обеспеченности ими, что приводит к формированию неравенств в системах регионального здравоохранения, влияющих на доступность и качество медицинского обслуживания.

В современной юридической практике отсутствуют меры, основанные на фактических данных, для решения проблемы неравенства рабочей силы и текущей нехватки/избытка специалистов в различных секторах.

По результатам собственных исследований представлены социальные и организационные риски перемен для передовых медицинских работников.

В условиях нехватки профессиональных коллективов в сфере здравоохранения, недоподготовленности медицинских кадров для решения проблемы повышения способности людей в обществе важен системный подход, а именно:

– целенаправленная подготовка медицинских работников на местах, которую следует считать ключевой частью долгосрочного планирования и которая не подходит для решения краткосрочной кадровой проблемы из-за длительного ожидания (6–8 лет и более) результатов;

– создание привлекательной профессиональной среды;

– введение индивидуальных и организационных мер по снижению риска профессиональной деятельности (в том числе медицинских сестер из профессиональных организаций, имеющих право и возможность оказания юридической помощи для снижения риска совершения различных видов преступлений);

– консультационные организации в медицинских учреждениях для работающей молодежи;

– создание «социальных лифтов» для специалистов, работающих в организациях, оказывающих первичную медико-санитарную помощь.

Библиографический список

1. Днепров С.А., Каткова А.Л. Визуализация в профессиональном образовании будущих медицинских работников в процессе перехода к доказательной медицине. *Бизнес. Образование. Право.* 2021; № 2 (55): 310–314.
2. Матвейчик Т.В. *Теория сестринского дела*: учебное пособие. Минск, 2016.
3. *Минздрав: дефицит среднего медперсонала увеличивается*. Available at: https://vademec.ru/news/2019/03/28/minzdrav-defitsit-srednego-medpersonala-uvelichivaetsya
4. Doran D.M., Pringle D. Patient outcomes as an accountability. *Nursing Outcomes: The State of Science*. 2011: 1–27.
5. The changing landscape of nursing. *Best practices in nursing. Nursing education*. Available at: https://laerdal.com/learn/best-practices- in-nursing-education/

References

1. Dneprov S.A., Katkova A.L. Vizualizaciya v professional'nom obrazovanii buduschih medicinskih rabotnikov v processe perehoda k dokazatel'noj medicine. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2021; № 2 (55): 310-314.
2. Matvejchik T.V. *Teoriya sestrinskogo dela*: uchebnoe posobie. Minsk, 2016.
3. *Minzdrav: deficit srednego medpersonala uvelichivaetsya*. Available at: https://vademec.ru/news/2019/03/28/minzdrav-defitsit-srednego-medpersonala-uvelichivaetsya
4. Doran D.M., Pringle D. Patient outcomes as an accountability. *Nursing Outcomes: The State of Science*. 2011: 1-27.
5. The changing landscape of nursing. *Best practices in nursing. Nursing education*. Available at: https://laerdal.com/learn/best-practices- in-nursing-education/ https://laerdal.com/learn/best-practices-in-nursing-education/

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-154-157

Artemenko N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: pestnya@yandex.ru*

Belogurov S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: belogurov_stas@mail.ru*

ON WAYS TO FORM A CULTURE OF LOGICAL THINKING OF FUTURE LAWYERS IN THE STUDY OF "ORATORY". The article reveals a problem of developing a model for the formation of a culture of logical thinking of future law specialists in teaching "Oratory". The authors clarify the concept of "culture of thinking," reveal the pedagogical potential of the subject "Oratory" in development of the culture of logical thinking in the totality of conceptual, organizational, meaningful, diagnostic components. The article also describes conditions for the effective functioning of the model. The proposed model can be implemented when organizing the training process both in universities and institutions of the system of secondary vocational education, and in the system of advanced training. The developed model is implemented in the educational process when studying "Oratory" by future specialists. Students' understanding of the significance of the value, cognitive and reflective components of the culture of logical thinking can be considered criteria for the success of the functioning of the educational model. The criteria are revealed through characteristics that allow reflecting the structural components of the model.

Key words: **culture of thinking, culture of logical thinking, logical thinking, oratory, project activity, project, model of formation of culture of logical thinking, communicative competence.**

Н.А. Артеменко, *канд. пед. наук, доц., преп., Транспортный колледж Государственного морского университета имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: pestnya@yandex.ru*

С.В. Белогуров, *канд. пед. наук, преп., Транспортный колледж Государственного морского университета имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: belogurov_stas@mail.ru*

О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РИТОРИКИ

В данной статье раскрывается проблема разработки модели формирования культуры логического мышления будущих специалистов юридического профиля при освоении дисциплины «Риторика». Авторами уточнено понятие «культура мышления», раскрыт педагогический потенциал предмета «Риторика» в развитии культуры логического мышления в совокупности концептуального, организационного, содержательного, диагностического компонентов. Также в статье описаны условия эффективного функционирования модели. Предложенная модель может быть реализована при организации процесса обучения как в вузах и в учреждениях системы среднего профессионального образования, так и в системе повышения квалификации. Разработанная модель нашла применение в учебном процессе при изучении будущими специалистами дисциплины «Риторика». Понимание обучающимися значимости ценностной, когнитивной и рефлексивной составляющих культуры логического мышления можно считать критериями успешности функционирования образовательной модели. Критерии раскрываются через признаки, которые позволяют отразить структурные компоненты модели.

Ключевые слова: **культура мышления, культура логического мышления, логическое мышление, риторика, проектная деятельность, проект, модель формирования культуры логического мышления, коммуникативная компетентность.**

Сегодня актуальна задача подготовки специалиста, способного решать нестандартные задачи в рамках выбранной профессии и адекватно отвечать на все вызовы современности. В связи с этим перед учреждениями высшего и среднего профессионального образования встает необходимость обучения и воспитания студентов и курсантов с учетом сегодняшних реалий, социально-экономической и политической ситуации в нашей стране.

Проанализировав психолого-педагогические труды в области культуры мышления, мы можем утверждать, что понятие «культура мышления» исследо-

вано недостаточно. Описывая его, ученые в основном делают упор на характеристике мышления, которая, скорее, подходит для описания конечных результатов, а вопросу определения уровня мыслительной культуры в процессе формирования внимания не уделяется.

Проблемы формирования мышления (критического и творческого) представлены в трудах М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.А. Чошанова. Вопрос формирования культуры профессионального мышления рассматривается в работах М.Н. Алексеева, Е.К. Осиповой, Л.Р. Халиуллиной. В работах указанных авторов утверждается, что специалисты с развитой культурой мышления – это стратегический ориентир модернизации высшей школы. О том, как формируется логическая культура обучающихся, можно прочесть в работах С.С. Алексеева, А.В. Запорожца, В.И. Новоселовой.

Таким образом, проблема формирования культуры мышления в целом и культуры логического мышления в частности считается одной из значимых проблем педагогики.

Цель исследования – представить описание модели формирования культуры логического мышления будущих юристов в рамках изучения дисциплины «Риторика». Для достижения цели необходимо уточнить понятие «культура мышления», обозначить педагогический потенциал предмета «Риторика» в развитии культуры логического мышления обучающихся, раскрыть педагогические условия эффективного функционирования модели формирования культуры логического мышления будущих специалистов.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «культура мышления» как компонента общей культуры обучающегося, раскрытии педагогического потенциала предмета «Риторика» в развитии культуры логического мышления в совокупности компонентов (концептуального, организационного, содержательного, диагностического), представлена модель формирования культуры логического мышления студентов, описаны условия эффективного функционирования модели (условия проверены опытным путем).

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме развития культуры логического мышления студентов в процессе обучения. Практическая же значимость заключается в возможности использования материалов исследования при организации образовательного процесса как в вузах, так в учреждениях среднего профессионального образования и в системе повышения квалификации преподавательского состава.

Формирование логической культуры мышления человека как основы его общей культуры является условием всестороннего развития личности. Одной из ключевых компетенций, которой должны овладеть будущие специалисты, – системное и критическое мышление. Данную компетенцию современные стандарты высшего образования относят к группе универсальных компетенций. Стандарты среднего профессионального образования предполагают развитие культуры мышления при формировании и развитии общекультурных компетенций.

Опыт работы в высшей и средней профессиональной школе позволяет нам утверждать, что уровень развития культуры мышления обучающихся не всегда соответствует требованиям современного рынка труда. Получается, что имеется потребность в специалистах с развитой культурой мышления, а профессиональные учебные заведения уделяют недостаточно внимания формированию этого умения [1–4]. На наш взгляд, учебная дисциплина «Риторика» в профессиональной подготовке юристов обладает значительным педагогическим потенциалом в формировании культуры логического мышления.

Будущие юристы, осваивая содержание предмета, двигаются по выбранной образовательной траектории от собственно учебной деятельности через псевдопрофессиональную к учебно-профессиональной. В результате мы имеем материальный продукт – проект. Все сказанное позволяет нам построить модель развития культуры логического мышления при освоении дисциплины «Риторика», включающую цель, задачи, принципы, критерии развития культуры логического мышления, а также педагогический потенциал предмета «Риторика».

Цель – развитие культуры логического мышления студентов средствами риторики.

Задачи: сформировать логические и системные знания, способствовать развитию самостоятельности, критичности и продуктивности ума, овладеть приемами мыследеятельности и рефлексивности.

Дидактические принципы: ценностной направленности, сознательности, проблемности обучения, познавательной активности, ориентации на профессионально-личностное развитие обучающихся.

Модель формирования культуры мышления будущих специалистов представлена следующими компонентами, которые являются показателями развития культуры логического мышления.

Концептуальный компонент представляет собой идею формирования культуры логического мышления на занятиях по риторике посредством решения логических задач и проектной деятельности.

Организационный компонент позволяет выстроить логику движения участников проекта. Этот компонент предполагает выбор вида проекта и форм работы.

Содержательный компонент напрямую формирует у обучающихся универсальную компетентность, связанную с развитием мышления. Необходимо заметить, что работа над проектом в рамках дисциплины «Риторика» позволяет формировать, в том числе, и общекультурные, и общепрофессиональные компетентности, привлекая знания из целого ряда других дисциплин: русского языка, логики, основ философии, истории, уголовного права, административного права, уголовного процесса и т. д. Все это в целом способствует становлению целостного мировоззрения будущего специалиста.

Диагностический компонент предполагает определение критериев, показателей, уровней и средств определения уровня сформированности культуры логического мышления.

Итак, культура логического мышления – это элемент общей культуры человека, позволяющий логически правильно, ясно и отчетливо выражать имеющиеся мысли, систематизировать знания, строить убедительные аргументы и опровергать доводы оппонентов. Культура логического мышления включает ценностную, когнитивную и рефлексивную составляющие.

Ценностная составляющая – это общность ценностей в сфере профессионального образования, при овладении которыми обучающийся делает их значимыми лично для себя. Присвоение профессиональных ценностей определяется, в том числе, развитым мышлением, наличием системы профессиональных приоритетов.

Когнитивная составляющая включает совокупность всех знаний обучающегося и отражает степень осознанности приемов мыслительной деятельности. Владение различными мыслительными операциями обусловливает способность к рефлексии.

Рефлексивная составляющая предполагает, что личностный смысл культуры логического мышления требует осознанного владения мыслительными операциями.

В качестве основных признаков культуры логического мышления можно обозначить такие как диалектичность, способность ставить проблему, пространственное воображение, способность оценивать возможные варианты решения, умение переносить знания и опыт, полученный при решении одной задачи, к решению другой.

Названные выше составляющие и перечисленные признаки культуры логического мышления помогают полнее раскрыть педагогический потенциал предмета «Риторика», представленный образовательным, воспитательным и развивающим компонентами.

Образовательный компонент предмета «Риторика» не только формирует знания о структуре мышления, о законах и формах мыследеятельности, но и помогает осваивать прикладной характер риторики – грамотно формулировать свои мысли, строить умозаключения, анализировать свои и чужие мысли и высказывания, видеть логические ошибки и уметь устранять их. Воспитательный компонент предполагает воспитание активной, интеллектуальной личности, которая может быть самостоятельна, уверена в себе, обладает критичностью мышления, что позволяет формировать у обучающихся ценностное отношение к повышению качества своего образования. Развивающий компонент способствует развитию умения логично рассуждать, видеть ошибки в рассуждениях оппонентов, а также формирует структуру внутренней мыследеятельности обучающихся с позиции ее определенности, последовательности, непротиворечивости.

Далее мы представим, как реализуется данная модель в рамках освоения предмета «Риторика».

Для будущих юристов профессионально значимыми являются умения составлять тексты, готовить публичные выступления; устанавливать логический смысл суждений; оценивать логические свойства вопросов и пользоваться приёмами логически безупречного построения ответов; вести диалог и дискуссию; грамотно использовать в необходимом объёме лексику современного литературного языка.

Для овладения этими умениями будущий специалист должен знать виды делового общения, методику его организации и проведения; основы полемического мастерства, ораторского искусства; условия эффективной речевой коммуникации; требования, предъявляемые к речи юриста.

Обозначенные знания и умения позволяют формировать логическое мышление, аргументировано строить свою речь, эффективно участвовать в дискуссии. Сказанное позволяет судить о тесной взаимосвязи мышления, языка и речи.

Некоторые исследователи отождествляют мышление и внутреннюю речь человека [5; 6], другие полагают, что логические операции по происхождению первичны по отношению к языку или речи [7]. Представители советской психологии придерживались мнения, что язык определяет мысль [8; 9].

Очевидно, что мышление и язык – категории разные. Язык, безусловно, участвует в процессе мышления: каждое слово имеет звуковую оболочку, каждое предложение содержит определенную структуру и смысл. Нельзя язык и мышление рассматривать как форму и содержание. Процесс мышления – это мыследеятельность, в результате которой проявляется содержание. Итак, без языка никакая мысль не может быть понята. Сначала это какая-то мысль, которая затем приобретает языковую оболочку, становится более ясной, а затем – четко выраженной. Способность человека четко и ясно выразить свою мысль свидетельствует о сформированности у него коммуникативной компетентности. Указанная компетентность – основа деятельности человека в любой профессии, но для юристов успешная коммуникация – одно из основных показателей профессионализма.

Любые контакты в современном мире требуют от человека способности порождать программы собственного речевого поведения. А для будущих юристов

сформированная коммуникативная компетентность является залогом успешности в профессии, поскольку определяет уровень профессиональной компетентности в целом.

Подготовка будущих специалистов на современном этапе предполагает использование таких технологий, которые позволят сформировать навык активной самостоятельной познавательной деятельности, будут способствовать развитию их профессиональных способностей. Речь идет о педагогических технологиях на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся – проблемном, интерактивном, проектном обучении. Практика преподавания позволяет нам утверждать, что проектная деятельность наиболее эффективна с точки зрения формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Проектное обучение – технология, позволяющая научить студентов ориентироваться в информационном пространстве и способствующая формированию критического и логического мышления.

Особенности юридического языка обусловлены достаточно широким спектром сфер функционирования права. Язык права – своеобразный инструмент передачи другому человеку социально значимой и социально управляющей информации. Необходимо заметить, что уровень языковой подготовки многих юристов не вполне отвечает требованиям, предъявляемым к специалистам, работающим сегодня в различных юридических органах. Возможно, это связано с характерной для современного общества тенденцией к снижению общей речевой культуры личности. И если сейчас налицо потребность в специалистах, профессионально владеющих юридической речью, то система развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов практически отсутствует.

Коммуникативная компетентность – категория, которая не только включает знания и умения из области лингвистики, речеведения, культурологии, но и учитывает особенности личности, интеллект. Мы полагаем, что риторика – предмет, который позволяет комплексно формировать указанную компетентность, а используемый при этом метод проектов развивает творческие способности, самостоятельность обучающихся, учит и помогает применять на практике знания, полученные из других предметных областей.

Например, изучая языковые особенности устной публичной речи, студенты привлекают имеющиеся знания из лингвистики, литературы, психологии. Обучающиеся усваивают знания о том, что подобная речь должна быть обращена к адресату (важно понимание необходимости учета реакции собеседника – эту особенность лучше попытаться усилить). Кроме того, такая речь необратима (важно понимание необходимости усвоения информации без возможности вернуться к предыдущему тексту – эту особенность лучше попытаться нейтрализовать).

Усилить контактность речи можно с помощью таких языковых средств, как обращения (с учетом возраста, социального статуса, профессиональной принадлежности), вопросы (как риторические, так и вопросно-ответные единства), личные местоимения первого и второго лица множественного числа и соответствующие им глаголы в аналогичных формах.

Преодолеть необратимость устной публичной речи можно с помощью упрощения структуры предложения.

Устная публичная речь обладает также такими особенностями, как прерывистость (паузы, заполнение пауз отдельными звуками, заполнение пауз определенными словами), паралингвистические дополнения (жесты, мимика), возможности голоса (темп речи, тембр, интонация). Это позволяет расширить смысловую емкость высказывания.

Прежде чем предложить студентам составить устную публичную речь по какой-либо теме, необходимо предложить им выполнить логические задания с тем, чтобы автоматизировать умение использовать перечисленные выше приемы. Например: необходимо предложить как можно больше различных обращений по отношению к аудитории студентов-первокурсников юридического факультета, учащимся третьего класса физико-математической школы, присяжным заседателям и т. д. Или предложить придумать экспрессивные определения к существительным типа любовь, ненависть, талант, дарование, тождество, цена.

При изучении видов и жанров ораторских речей целесообразно, на наш взгляд, предложить проанализировать речь любого известного оратора прошлого для того, чтобы отметить яркие риторические средства, делающие речь запоминающейся. Также можно предложить сформулировать риторическую целевую установку объяснения преподавателем любого материала (должна быть сформулирована основная и дополнительная цели).

Осваивая композиционную структуру ораторского выступления, студенты готовят свою первую пробную речь по предложенной преподавателем теме по схеме вступление – основная часть – заключение. Все композиционные части регулируются правилом «золотого сечения»: вступление и заключение по объему не должны превышать оду третью часть всего высказывания. При этом нужно помнить об «эффекте границы»: начало и конец любого высказывания всегда запоминаются лучше.

Так, можно предложить проанализировать любое из выступлений известных ораторов и определить, какие «приманки для слуха» использует оратор, в каком виде выступлений они могут использоваться. Или подготовить вступительный фрагмент речи о жизни философа, юриста, оратора с использованием приемов ретардации и инверсии.

По мере освоения фигур ораторской речи студенты выполняют, например, такие задания.

Необходимо подобрать пословицы и поговорки, которые строятся на основе антитезы. Проанализировать, что противопоставляется, как антитеза помогает реализовывать закон речевой экономии. Ответ необходимо построить как публичное выступление с учетом уже изученных правил построения устной публичной речи.

Проанализировать устные публичные выступления, подготовленные одногруппниками, с точки зрения того, какие фигуры речи использованы в этих выступлениях.

Примеры приведенных заданий предполагают формирование не только умений в поиске и обработке необходимой для выполнения задания информации, но и навыков ее анализа, обобщения, классификации и практического применения.

Так, занятие за занятием студенты не только обучаются выстраивать выступление в качестве участника судебного заседания, но и приобретают профессионально значимые умения быстро, четко, логично отвечать на вопросы, опровергать доводы оппонентов, формируя тем самым коммуникативную компетентность.

Риторика – предмет, лучше других воспитывающий ораторскую и исследовательскую культуру. Дисциплина «Риторика» изучается в течение семестра, по окончании освоения студентам предстоит защита проекта, которая предполагает демонстрацию коммуникативных умений и навыков.

По заданной фабуле обучающиеся готовятся к импровизированному судебному заседанию (с распределением ролей участников). Изучая особенности и специфику риторики как одного из видов человеческой деятельности, основы полемического мастерства, законы логики, решая разнообразные логические задачи, студенты готовятся к защите проекта. Подобная организация деятельности на занятиях формирует коммуникативную компетентность на основе принципа культуросообразности, позволяя преодолеть противоречие между традиционными подходами к подготовке будущих юристов и современными тенденциями развития юридического образования.

Итак, работа в рамках проекта предполагает умение мобилизовать свои действия для решения какой-либо задачи или проблемы в течение определенного времени. Решение проблемы требует, с одной стороны, понимания того, какие методы и приемы решения будут наиболее продуктивны, а с другой стороны, понимания того, знания из каких предметных областей позволят решить поставленную задачу. Другими словами, проектная деятельность требует наличия значимой проблемы и интегрированного знания для ее решения.

В заключение необходимо отметить, что представленная модель эффективно функционирует при соблюдении следующих условий:

– учет особенностей интеллектуального развития будущих специалистов и достижение высокой степени мотивации деятельности по овладению методами логического мышления;

– структурирование учебного материала таким образом, чтобы будущим специалистам была понятна логика движения от незнания к знанию и ясны способы освоения учебного материала;

– разработка системы заданий на развитие логического мышления;

– организация самостоятельной подготовки, направленной на формирование профессиональной значимых качеств;

– присвоение студентами механизмов рефлексии в процессе формирования культуры логического мышления.

В дальнейшем целесообразно адаптировать предложенную модель формирования культуры логического мышления при освоении других дисциплин.

Библиографический список

1. Артеменко Н.А. Специфика коммуникативной компетентности юриста и организация контроля ее формирования. Тенденции развития науки и образования. 2020; № 61-12: 18–23.
2. Магомедова Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов-юристов в условиях полиязычия. Вестник Санкт-петербургского университета. 2009; Выпуск 2, Ч. II: 115–121.
3. Мустафина С.Ф. Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2002.
4. Хайруллина Ф.Х. Дидактические условия развития культуры мышления студентов. Образование и саморазвитие. 2009; №3 (13): 119–124.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999.
6. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм). Хрестоматия по истории психологии. Москва: Издательство МГУ, 1980: 4–44.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Перевод с французского. Москва: Просвещение, 1969.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Москва: НПФ «Смысл», 1971.
9. Богословский В.В., Степанов А.А., Виноградова А.Д. и др. Общая психология: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1981.

References

1. Artemenko N.A. Specifika kommunikativnoj kompetentnosti yurista i organizaciya kontrolya ee formirovaniya. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020; № 61-12: 18-23.
2. Magomedova T.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov-yuristov v usloviyah poliyazychiya. *Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta*. 2009; Vypusk 2, Ch. II: 115-121.
3. Mustafina S.F. *Formirovanie kul'tury logicheskogo myshleniya buduschego uchitelya nachal'nyh klassov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2002.
4. Hajrullina F.H. Didakticheskie usloviya razvitiya kul'tury myshleniya studentov. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2009; №3 (13): 119-124.
5. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
6. Uotson Dzh. *Povedenie kak predmet psihologii (biheviorizm i neobiheviorizm)*. Hrestomatiya po istorii psihologii. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980: 4-44.
7. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Prosveschenie, 1969.
8. Leont'ev A.A. *Psiholingvistika*. Moskva: NPF «Smysl», 1971.
9. Bogoslovskij V.V., Stepanov A.A., Vinogradova A.D. i dr. *Obschaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1981.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 347.78.034

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-157-159

Vasilyeva V.E., *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*
Micheva I.A., *interpreter, LLC "Infomax" (Khabarovsk, Russia), E-mail: infomax.khv@gmail.com*

SOME DIFFICULTIES IN TEACHING STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTIES INTERPRETATION FROM ENGLISH. The article is dedicated to the study of modern effective methods of teaching interpretation in training translators in a language university. The authors examine some of the difficulties that arise in the process of teaching the theory and practice of interpretation. Scientific works on the problem of interpretation have been studied, the central place in which is given to the problem of high-quality translation to achieve its adequacy. Modern methods of teaching interpretation, the analysis of which is carried out in the article, contribute to the improvement of interpretation skills, enable students to immerse themselves in the professional environment, try their hand at a future profession, develop self-confidence, overcome the fear of public speaking, develop the skills of rapid decision-making in real translation situations. The various and interesting lessons planned by the teacher on the practice of interpretation stimulate creative processes and increase the motivation of students to study.

Key words: **English language, interpretation, foreign language, translation quality, speech situation, stylistic text features, special terminology, intercultural communication, language means.**

В.Э. Васильева*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*
И.А. Мичева*, переводчик, компания ООО «Инфомакс», г. Хабаровск, E-mail: infomax.khv@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ СЛОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию современных действенных методов обучения устному переводу при подготовке переводчиков в языковом вузе. Авторы рассматривают некоторые сложности, возникающие в процессе обучения теории и практике устного перевода. Изучены имеющиеся научные работы по проблеме устного перевода, центральное место в которых отведено вопросу качественного перевода для достижения его адекватности. Современные методы обучения устному переводу, анализ которых проведен в статье, способствуют совершенствованию навыков устного перевода, дают возможность студенту погрузиться в профессиональную среду, попробовать свои силы в будущей профессии, развить в себе уверенность, побороть страх публичного выступления, выработать умения стремительного принятия решений в реальных переводческих ситуациях. Разнообразно и интересно спланированные преподавателем занятия по практике устного перевода стимулируют творческие процессы и повышают мотивацию студентов к обучению.

Ключевые слова: **английский язык, устный перевод, иностранный язык, качество перевода, речевая ситуация, стилистические особенности текста, специальная терминология, межкультурная коммуникация, средства языка.**

Эпоха глобализации, которая прочно заняла позиции в современном мире, утвердила еще большую значимость переводчика как проводника в сферу межкультурной коммуникации, которая играет ключевую роль в экономических и политических связях. Английский язык по праву считается главным средством международной коммуникации. На нем происходит общение разных людей из разных стран, носителей других культур и языков в рамках международных форумов, саммитов, конференций, брифингов и коммюнике, в системе международного здравоохранения, в спортивной и образовательной, а также в политической средах. Перевод информации с одного языка на другой определен как самостоятельный вид речевой деятельности, в основе которого такие базовые навыки, как чтение, письмо, говорение. Овладение данными видами самостоятельной речевой активности делает возможным овладение навыком перевода с иностранного языка на родной и наоборот. Все это позволяет говорить об актуальности устного перевода и значимости приемов и методик по улучшению его качества.

Поскольку конечной целью устного перевода является способность при помощи средств одного языка отразить достоверно и в полном объеме то, что было выражено средствами другого языка ранее, особую значимость приобретают лаконичность перевода, учет сложностей и возможных погрешностей перевода. Успешность реализации устного перевода также обусловлена психологической установкой переводчика. Цель данной статьи заключается в теоретическом анализе сложностей устного перевода при обучении студентов лингвистических специальностей и разработке рекомендаций по улучшению его качества. Для реализации указанной цели требуется решить ряд основных исследовательских задач: изучить работы авторов по проблеме устного перевода в научно-практическом поле; рассмотреть современные методики обучения устному переводу; провести анализ основных сложностей, которые возникают в процессе обучения студентов переводу; разработать рекомендации по улучшению качества перевода. Научная новизна данного теоретического исследования заключается в попытке автора систематизировать и обобщить современные методы обучения устному переводу, отвечающие высоким требованиям по практической подготовке устных переводчиков в языковом вузе.

В научно-практическом поле лингвистики представлено немало работ, затрагивающих тему устного перевода, где центральной проблемой определено то, как обучить качественному переводу, как подбирать переводческие эквиваленты одного иностранного языка в другом, чтобы достичь адекватного перевода.

По мнению Поршневой Е.Р., основная сложность при обучении переводу заключается во времени подготовки переводчиков, поскольку, в соответствии с ФГОС, теория и практика устного перевода вводится на четвертом курсе, что сокращает время подготовки переводчика до одного года. При этом автор убеждена, что «для формирования и развития профессиональных компетенций устного переводчика и выхода на профессиональный рынок количества часов явно недостаточно» [1]. Основная проблема, по мнению автора, лежит в несоответствии реальных условий обучения тем требованиям, которые предъявляет ФГОС, в результате чего переводчики в особенности после программы бакалавриата не обладают теми профессиональными компетенциями, которые предъявляются к ним. Соответственно, уровень подготовки не всегда позволяет передать на профессиональный рынок переводчика, готового начать успешную профессиональную деятельность с представлением качественного устного перевода.

Касаткина К.А. определяет качество устного перевода по двум критериям – эквивалентность и адекватность. Согласно позиции автора, «адекватным следует считать такой текст перевода, который коммуникативно и прагматически эквивалентен конкретной ситуации переводческого контента, другими словами, адекватен реальной ситуации с передачей смысла текста даже с некоторыми отступлениями от содержания, а именно – сокращение подробных деталей исходного текста» [2].

По мнению Сыромятниковой А.И., Шаламовой О.О., исследующих конференц-перевод как один из видов устного перевода, последний сопряжен с психолингвистическими особенностями переводчика, требует высокого уровня

вузовской подготовки. Авторы подчеркивают обусловленность качества устного перевода высоким уровнем психоэмоциональной зрелости и готовности переводчика, указывая на основные причины, порождающие стресс переводчика в реальной ситуации – «волнение в самом начале работы и боязнь публичного выступления, осложняющие обстоятельства в момент работы (помехи, отвлекающие факторы), эмоциональное напряжение, умственные нагрузки, усталость, нервозность даже после окончания переводческой сессии» [3].

Островарь А.Н., Кривошеева Е.И. в своей совместной работе рассматривают особенности японского языка как языка-посредника у носителей китайского языка и приходят к выводу, что «для своевременного и адекватного перевода с японского языка необходимо знать неточности и потенциальные ошибки, возникающие при переводе контента с других восточных языков, в частности китайского» [4], чаще всего используемого для переводческой деятельности в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Практики перевода среди основных сложностей при обучении устному переводу выделяют незнание обучающимися большого числа предметных отраслей, с которыми они незнакомы в силу узости гуманитарно-лингвистического образования. С одной стороны, умение грамотно, структурированно формулировать высказывания, с другой – ограниченность познаний в других сферах, узкий кругозор. Все это накладывает определенные обязательства на будущих устных переводчиков еще в период обучения в языковом вузе – непрерывно расширять свои знания в различных областях, обогащать словарный запас, практиковать в своей речи устойчивые выражения и сочетания в сферах управления, политики, экономики, финансов, торговли, науки и образования и многих других. Таким образом, несмотря на то, что перевод является самостоятельным предметом, специфика обучения ему носит междисциплинарный характер.

Проведенный анализ современных работ авторов по проблемам устного перевода и методикам его преподавания (Учурова С.А., Королева Д.Б., Пузаков А.А., Романов С.И., Латышева С.В. и др.) позволил выделить ряд основных сложностей, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении студентов языковых вузов устному переводу:

– недостаток в квалифицированных преподавателях перевода (многие вузы реализуют подготовку студентов по специальности «Перевод и переводоведение», при этом специальность «Преподаватель перевода» отсутствует);

– отсутствие или ограниченность адекватных языковых знаний у студентов (обучение переводу во многом определяется языковой подготовкой студентов, и если те студенты, которые имеют определенные знания иностранного языка, обучаясь переводу, начинают формировать собственную переводческую компетенцию, то студенты, начинающие изучать иностранный язык с нуля, только при поступлении в вуз, не имея достаточной языковой подготовки, не зная особенностей изучаемого иностранного языка, свой путь в профессию переводчика начинают непосредственно с изучения языка);

– недостаточное понимание необходимости обучать (не всегда знание двух языков позволяет говорить об обязательном овладении компетенциями переводчика, данный миф приводит к недооцениванию потребности обучать именно переводческим навыкам и умениям, а не просто обучать иностранному языку, важно преподавать методы овладения принципами и приемами перевода, которые впоследствии будут применяться будущим переводчиком в конкретных условиях);

– недостаток специализированных учебных программ и методических материалов по практике устного перевода (отсутствует целостная методика преподавания устного перевода, которая позволяла бы осваивать и отрабатывать методические приемы, на каждом этапе обучения ставить цели и задачи, правильно подбирать учебный материал и осуществлять контроль знаний студентов, применять определенную стратегию аудиторной работы);

– несоответствие вузовских программ по подготовке устных переводчиков требованиям профессионального рынка переводчиков (ориентирование на практику перевода, которое сделает реальным эффективную работу выпускников языковых вузов в переводческой индустрии, остается пока нереализованным, поскольку переводческая деятельность, которую преподают в вузе, недостаточно приближена к переводу, которым занимаются профессиональные переводчики);

– неполная осведомленность преподавателей перевода в вузе о требованиях, предъявляемых к переводчикам в профессиональной среде (переводу обучают преподаватели иностранного языка, в то время как очевидна потребность в профессиональных переводчиках, способных обучить всем компетенциям и необходимым для переводчика навыкам, которые требует современный рынок переводческих ресурсов; только профессиональный практикующий переводчик в состоянии поведать обо всех нюансах и тонкостях устного перевода, которые возникают на практике, дать рекомендации по выходу из нестандартных ситуаций, возникающих в процессе переводческой деятельности, преподаватель же иностранного языка ограничен обучением самому языку как средству коммуникации, без акцента на устный перевод).

На современном этапе наиболее популярными и «работающими» признаются интерактивные методы обучения устному переводу. Применение таких методов выполняет одновременно ряд ключевых задач: способствует развитию личности, обучению мыслительным и речевым навыкам, процессу познавательного поиска решений учебных задач, подготавливает к участию в билингвальной среде профессиональной коммуникации, формирует профессиональные компетенции переводчика, необходимые ему на практике.

Применение интерактивных методов обучения устному переводу способствует образованию между субъектами образовательного процесса – преподавателем и студентом – активного взаимодействия, двустороннего обмена информацией, когда преподаватель не рассматривается исключительно в роли источника информации и готовых решений для студента, а служит куратором для направления студента на поиск необходимой информации и выработку самостоятельно обдуманных решений. Таким образом, преподаватель и будущий переводчик определены как равноправные участники процесса, что, безусловно, способствует ориентированию студента на самостоятельность, осознание собственной ценности в условиях поиска работы переводчика после окончания вуза.

Наиболее популярны следующие методы интерактивного обучения устному переводу:

1. Case-study method (метод кейсов).

Возможности метода: расширяет практический опыт; развивает навыки самостоятельной работы; формирует аналитическое мышление, способность последовательно и аргументированно излагать свою точку зрения, работать в команде; повышает мотивацию для дальнейшего изучения иностранного языка с акцентом на профессиональные интересы.

2. Studying conferences (учебные конференции).

Возможности метода: развитие навыка публичных выступлений; способность удерживать в памяти большой объем информации; умение применять переводческие трансформации для передачи точности и полноты высказывания; развитие навыка организационной деятельности, необходимого в работе переводчика, навыка «переключения» с одного языка на другой.

3. Modeling of real interpreting situations (моделирование реальных переводческих ситуаций).

Возможности метода: формирование у будущих переводчиков навыков, необходимых в реальных ситуациях устного перевода; возможность погружения в ситуации, приближенные к реальным; достижение взаимопонимания в ситуациях профессиональной коммуникации; способность активизировать приобретенные профессиональные компетенции как инструмент профессионального становления переводчика.

4. Projects method (метод проектов).

Возможности метода: получение конкретного результата после реализации проекта, который может быть применен в дальнейшей работе; приобретение навыка по составлению глоссария по конкретной теме, важного для реализации устной переводческой деятельности; закрепление полученных теоретических знаний и освоение новых навыков, которыми будущий переводчик будет пользоваться в своей практике.

5. Gaming technologies (игровые технологии).

Возможности метода: преодоление трудностей коммуникации на иностранном языке; подготовка психологически устойчивого устного переводчика; получение студентами знаний и умений, без которых невозможна будущая переводческая деятельность; подготовка будущих переводчиков к ситуативной спонтанности в речи.

6. Case battles (кейс-баттлы).

Возможности метода: формирование у обучающихся навыков творческого подхода; умение работать в команде; умение аргументировать свою точку зрения в рамках профессиональных компетенций устного переводчика; изучение этической составляющей работы переводчика.

7. Interpreting competitions (конкурсы устного перевода).

Возможности метода: как инструмент профессиональной подготовки будущих переводчиков, повышающий интерес к выбранной профессии и мотивацию к обучению, способствует повышению организованности и развитию навыков тщательной самостоятельной подготовки к устным переводческим сессиям, работы перед аудиторией; способствует развитию высокой степени сосредоточенности, так необходимой переводчику; в соответствии с тематикой конкурса возможность составления глоссария и подготовка к конкурсу с учетом специальной лексики; позволяет презентовать себя и свои способности перед потенциальными работодателями, подготовиться психологически к профессии устного переводчика.

8. Interpreting quests (переводческие квесты).

Возможности метода: отражает все базовые особенности переводческой деятельности; позволяет студентам самостоятельно оценить уровень своей подготовки; акцентировать свое внимание на самом процессе обучения устному переводу; способствует повышению мотивации; развивает потребность совершенствовать уже имеющиеся у студента знания; дает возможность погружения в реальную ситуацию, где требуется четкое планирование своей профессиональной деятельности; учит работать в команде, при этом уметь отстоять свою точку зрения конструктивными способами; позволяет обучающимся вырабатывать различные подходы для решения поставленных перед будущими переводчиками задач.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования заключается в рассмотрении автором статьи современных, наиболее популярных с точки зрения использования их на практике методов обучения устному переводу. Данные методики проанализированы и выбраны автором для активного использования в своей преподавательской деятельности. В заключение

следует отметить, что все перечисленные выше методы способствуют совершенствованию навыков устного перевода, дают возможность студенту погрузиться в профессиональную среду, попробовать свои силы в будущей профессии, развить в себе уверенность, побороть страх публичного выступления, выработать умения стремительного принятия решений в реальных переводческих ситуациях.

Автор статьи приходит к некоторым общим выводам. Рассмотренные современные методы обучения устному переводу исключают возможность студента «отсидеться» на занятии, они предполагают серьезную, зачастую творческую работу, которая предусматривает активное развитие мыслительной деятельности студента. В рамках применения таких методов искусственно создаются жизненные и профессиональные ситуации, требующие полного «включения» студента в процесс переводческой деятельности, формирующие у него профессиональные умения и навыки. Для продуктивного обучения устному переводу рекомендуется включать все перечисленные методы в практические занятия, поскольку все они объединены общей целью – подготовкой переводчиков, профессионально готовых к качественному переводу, и способствуют поддержанию интереса к занятиям и творчеству, в то время как любая рутинность, повторяющиеся задания убивают творческий подход и мотивацию студента к обучению и развитию.

Включение перечисленных методик с обязательным выполнением упражнений на тренировку техники речи, памяти, переключения на другой язык, прогнозирования, разделения внимания, навыка составления глоссариев, заучивания новых слов, темпа устного перевода, интонации и акцента, перевода разных текстовых жанров, обратного перевода, переводческой скорописи и т. д. будут способствовать постепенному улучшению качества устного перевода, избеганию типичных ошибок и погрешностей перевода.

В перспективе на основании теоретических разработок по современным методам обучения устному переводу авторами планируется проведение практико-ориентированного исследования по одному из методов.

Библиографический список

1. Поршнева Е.Р., Папилова Ю.О. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* 2018; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obucheniya-ustnomu-perevodu-v-situatsii-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-situativno-kontekstnyy-podhod
2. Касаткина К.А. Устный перевод: критерии оценки. *БГЖ*. 2018; № 2 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ustnyy-perevod-kriterii-otsenki
3. Сыромятникова А.И., Шаламова О.О. Психологический аспект конференц-перевода (на материале японского и русского языков). *Межкультурный диалог в пространстве стран Азиатско-Тихоокеанского региона*: сборник научных статей по материалам II Международной студенческой научно-практической заочной конференции. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2018: 286–291.
4. Островарь А.Н., Кривошеева Е.И. Особенности восприятия акцентной японской речи в ситуации устного перевода. *Материалы секционных заседаний 59-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ:* в 2-х т. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019: 276–279.
5. Железнякова О.В. Характеристика комплекса упражнений для обучения устной переводческой деятельности на старших курсах языкового вуза. *Наука и социум*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kompleksa-uprazhneniy-dlya-obucheniya-ustnoy-perevodcheskoy-deyatelnosti-na-starshih-kursah-yazykovogo-vuza
6. Железнякова О.В. Использование видеоматериалов в обучении студентов-лингвистов устному переводу как виду речевой деятельности. *Наука и социум*: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-obuchenii-studentov-lingvistov-ustnomu-perevodu-kak-vidu-rechevoy-deyatelnosti

References

1. Porshneva E.R., Papilova Yu.O. Opyt obucheniya ustnomu perevodu v situacii mezhkul'turnogo vzaimodejstviya: situativno-kontekstnyj podhod. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2018; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obucheniya-ustnomu-perevodu-v-situatsii-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-situativno-kontekstnyy-podhod
2. Kasatkina K.A. Ustnyj perevod: kriterii ocenki. *BGZh*. 2018; № 2 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ustnyy-perevod-kriterii-otsenki
3. Syromyatnikova A.I., Shalamova O.O. Psihologicheskij aspekt konferenc-perevoda (na materiale yaponskogo i russkogo yazykov). *Mezhkul'turnyj dialog v prostranstve stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj zaochnoj konferencii. Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 286-291.
4. Ostrovar' A.N., Krivosheeva E.I. Osobennosti vospriyatiya akcentnoj yaponskoj rechi v situacii ustnogo perevoda. *Materialy sekcionnyh zasedanij 59-j studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii TOGU:* v 2-h t. Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 276-279.
5. Zheleznyakova O.V. Harakteristika kompleksa uprazhnenij dlya obucheniya ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti na starshih kursah yazykovogo vuza. *Nauka i socium*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kompleksa-uprazhneniy-dlya-obucheniya-ustnoy-perevodcheskoy-deyatelnosti-na-starshih-kursah-yazykovogo-vuza
6. Zheleznyakova O.V. Ispol'zovanie videomaterialov v obuchenii studentov-lingvistov ustnomu perevodu kak vidu rechevoj deyatel'nosti. *Nauka i socium*: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-obuchenii-studentov-lingvistov-ustnomu-perevodu-kak-vidu-rechevoy-deyatelnosti

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-159-161

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

APPLICATION OF THE COGNITIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN HIGH SCHOOL. The article reveals how to use the cognitive approach in foreign language lessons when teaching the lexical side of speech. The work highlights the main provisions of the cognitive approach, as well as the advantages of using this approach in foreign language lessons in high school. The analysis of scientific articles and generalization of accumulated pedagogical experience allows us to state the fact that there are both positive and negative trends in the use of the cognitive approach. In this regard, the author identifies a number of problems and possible ways to improve the modern model when teaching foreign language vocabulary in high school. Teaching a foreign language at a university requires new educational solutions. This is primarily due to the fact that the specifics of this subject create favorable conditions for the implementation of various educational approaches and techniques, which can also be aimed at the formation of core competencies affecting the cognitive aspects of the personal potential of a future specialist, as well as his skills of successful interaction with society. That is why the most promising direction in teaching a foreign language today is the cognitive-communicative approach, combining knowledge of cognitive psychology and the methodology of the communicative approach.

Key words: **cognitive approach, intellectual skills, lexical knowledge, lexical competence.**

О.Ю. Дигтяр*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена использованию когнитивного подхода на уроках иностранного языка при обучении лексической стороне речи. В этой статье раскрыты основные положения когнитивного подхода, а также преимущества использования данного подхода на уроках иностранного языка в высшей школе. Анализ научных статей и обобщение накопленного педагогического опыта позволяет констатировать факт, что существуют как положительные, так и отрицательные тенденции использования когнитивного подхода. В связи с этим автор определяет ряд проблем и возможные пути совершенствования современной модели при обучении иноязычной лексике в высшей школе. Обучение иностранному языку в вузе требует новых образовательных решений. Это обусловлено в первую очередь тем, что специфика данного предмета создает благоприятные условия для реализации различных образовательных

подходов и методик, которые также могут быть направлены на формирование основных компетенций, затрагивающих когнитивные аспекты личностного потенциала будущего специалиста, а также его навыки успешного взаимодействия с обществом. Именно поэтому наиболее перспективным направлением в обучении иностранному языку сегодня представляется когнитивно-коммуникативный подход, сочетающий в себе знания когнитивной психологии и методологию коммуникативного подхода.

Ключевые слова: **когнитивный подход, интеллектуальные навыки, лексические знания, лексическая компетенция.**

Сегодня современная система высшего образования претерпевает существенные изменения. Традиционное высшее образование уже не способно удовлетворить стремительно растущие потребности рынка труда. Требования к молодым специалистам и выпускникам вузов растут в связи с расширением возможностей образовательной среды.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью более детального изучения возможностей и особенностей применения когнитивного подхода при обучении лексики иностранного языка в высшей школе. Сегодня для успешной реализации формирования различных компетенций в методике обучения иностранному языку применяется множество различных подходов. Наиболее популярные из них – продуктивный, личностно ориентированный, аудитивный, и когнитивный. Однако изучение иноязычной лексики, строящееся на развитии когнитивных способностей человека, протекающих в условиях постоянного решения реальных коммуникативных задач, требует корректировки с учетом коммуникационных потребностей. Накопление и расширение словарного запаса, а также овладение профессионально ориентированной лексикой играет существенную роль в обучении студентов английскому языку. Таким образом, поиск путей решения данной проблемы является необходимым для повышения эффективности изучения английского языка.

Цель данного исследования – рассмотреть особенности реализации когнитивного подхода при обучении иноязычной лексике в высшей школе в современных условиях.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

– описать сущность лексического навыка при изучении иностранного языка;

– выявить недостатки в применении когнитивного подхода к обучению иноязычной лексике;

– выделить необходимость применения когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранного языка в высшей школе.

Теоретическая значимость данной работы заключается в анализе и систематизации информации о различных подходах к обучению иноязычной лексике в высшей школе, а также в обобщении основных принципов реализации когнитивно-коммуникативного подхода и его взаимосвязи с ключевыми компетенциями конкурентоспособного специалиста.

Практическая значимость данного исследования состоит в возможном использовании выводов в качестве методической основы для составления упражнений, направленных на обучение иноязычной лексике в рамках когнитивно-коммуникативного подхода.

Методическую основу данного исследования составили научно-исследовательские труды и публикации в области психологии и педагогики, посвященные изучению когнитивных способностей человека, таких ученых, как Мильруд Р.П. [1], Камалова Д.А. [2], Мидова В.О. [3] и др.

Одной из основополагающих составляющих процесса обучения иностранным языкам является особый акцент на формирование лексического навыка и специализированного словарного запаса, что особенно важно для осуществления эффективной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере.

Говоря об особенностях и методах обучения лексике английского языка, прежде всего необходимо определить само понятие лексики. Р.К. Миньяр-Белоручев определяет лексику как важнейшую составляющую языкового материала, которая является определяющей содержания обучения [4].

Также важно понимать, что представляет собой понятие «обучение лексике» в целом. Для этого сначала следует рассмотреть, что включает в себя содержание обучения иностранного языка. Это понятие можно определить как совокупность знаний, умений и навыков, которые обучаемые должны освоить для достижения уровня владения иностранным языком, соответствующего задачам их специальности.

В основе лексического навыка лежит способность различать и грамотно выбирать, сочетать и использовать лексический состав иностранного языка в соответствии с поставленной речевой задачей [5; 6].

Таким образом, понятие «лексический навык» можно определить как способность вызывать лексическую единицу из долговременной памяти и употреблять ее в соответствующей ситуации для решения конкретной коммуникативной задачи. Что касается формирования лексического навыка, данный процесс состоит из нескольких ступеней. Зарубежные лингвисты включают в их число четыре этапа: восприятие слова; понимание его значения; запоминание; употребление слова в речи [7].

По мнению методистов, для успешного формирования лексического навыка необходимым средством являются лексические упражнения. Итак, рассмотрев основные понятия, связанные с обучением лексике, можно сделать вывод, что целью обучения лексике является формирование лексического навыка.

Когнитивное направление не имеет конкретного основателя, но можно назвать ряд ученых, работы которых послужили фундаментом в зарождении когнитивной психологии: Дж. Брунер, Д. Грин, Дж. Миллер, А. Ньюэлл, У. Найссер, Дж. Келли, Г. Саймон, Дж. Свитс и др. Когнитивно-ориентированная тенденция, возникшая на стыке гештальт-психологии и структурной лингвистики, тесным образом связана с исследованием ментальных состояний и процессов, характерных для поведения человека [8].

Рассматривая процесс изучения языка сквозь призму когнитивных процессов, отвечающих за его результативность, мы можем выделить следующие структурные связи: 1. Особенности восприятия информации и устойчивость внимания влияют на успешность введения нового языкового материала (лексического и грамматического). 2. Используя знания об особенностях мышления и памяти, можно систематизировать языковой материал с помощью таких способов, как упрощение, обобщение, алгоритмизация и др.; 3. Эти же знания помогают осуществлять применение языкового материала на уровне формы и на уровне значения; 4. Знания о языковых и речевых способностях позволяют добиваться автоматизации навыков через последовательное формирование умений в различных видах речевой деятельности.

Когнитивный подход не только базируется на различных когнитивных процессах, но и способствует развитию когнитивных способностей. Например, процесс самостоятельного открытия учащимся новых знаний в ходе решения проблемных задач способствует развитию критического мышления [9].

Таким образом, можно сделать вывод об обоснованности когнитивного подхода естественным закономерностям познания и, как следствие, о необходимости его применения во всех аспектах обучения иноязычной лексике.

С учетом того, что, как правило, современное обучение студентов основывается в первую очередь на «некоммуникативном, рационально-логическом стиле овладения английским языком» [10, с. 57], именно применение когнитивного подхода позволяет развивать у них иноязычные коммуникативные навыки. Видеоматериал создает когнитивную фонетическую основу для релевантного восприятия лексических единиц и иноязычного текста. Просмотр аутентичных видеоматериалов и обучение на их основе иноязычным коммуникативным навыкам позволяет сформировать когнитивно-деятельностный алгоритм вербального и невербального воспроизведения модели поведения в ситуации профессионального общения.

Рефлексия когнитивных образов через социокультурную призму способствует лингвострановедческой адаптации к среде изучаемого языка. Помимо общего владения иноязычной лексикой в процессе обучения иноязычной коммуникации студенты осваивают и иностранный язык профессиональной деятельности на основе комплексных инновационных когнитивных технологий, которые включают в себя не только технологии с точки зрения информационно-коммуникационной деятельности, но и технологии как дидактический инструментарий, позволяющий реализовывать образовательные задачи. Таким образом, при развитии иноязычных коммуникативных навыков в процессе обучения иноязычной лексике студентов следует учитывать следующие факторы: 1. Социокультурные особенности студентов. 2. Трудности фонетического воспроизведения англоязычного дискурса, что требует более тщательного формирования артикуляционной постановки речевого аппарата. 3. Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании иноязычных когнитивных образов. 4. Использование аутентичных видеоматериалов в качестве лингвистической и экстралингвистической когнитивной модели.

Сегодня методисты считают наиболее эффективным объединение когнитивного подхода с коммуникативным [11].

Стоит отметить, что когнитивно-коммуникативный подход развивался не как самостоятельная методология. Он сформировался благодаря целому комплексу направлений, среди которых заметнее всего выделяется гуманистический подход к обучению и когнитивная психология.

Когнитивно-коммуникативный подход имеет в своей основе концептуальные положения, отражающие его специфику. Рассмотрим их подробно: 1. Преподаватель выполняет четыре ведущие роли: координатора-организатора, советника, коммуникатора и мотиватора. 2. Студенты являются одновременно учащимися и пользователями языка. 3. Обучение лексике, реализуемое с помощью когнитивно-коммуникативного подхода, способствует развитию аналитического мышления с помощью следующих аналитических инструментов: классификация, категоризация, обобщение, аргументация, вывод знаний о структуре лексической единицы и ее значений, вывод знаний о способах появления новых значений лексической единицы, определение речевого стиля по лексическому контексту. 4. Упражнения по отработке и закреплению лексических единиц, направленные на: 1) создание когнитивного образа слова; 2) установку устойчивых ассоциативных связей слова с ситуативной тематикой; 3) развитие у обучающихся умений прогнозирования и кодирования лексического материала; 4) актуализацию когнитивного фрейма слова для выражения речевой интенции; 5) развитие умения находить в структуре слова семы, отражающие специфику изучаемого языка и раскрывающие его национальные особенности, и использовать данную лексику в речи. 5. Обучение грамматике при когнитив-

но-коммуникативном подходе не носит традиционный характер и требует соблюдения следующих принципов: 1) понятный и реалистичный контекст, то есть упражнения на отработку и закрепление грамматических конструкций в качестве фрейма отражают контекст реальной ситуации; 2) рассмотрение грамматических конструкций в качестве коммуникативных конструкций, а не в качестве математических моделей; 3) персонализация [12]. 6. Когнитивный аспект при обучении грамматике актуализируется через реализацию пяти этапов обучения, на каждом из которых должны быть решены определенные задачи для успешного закрепления грамматического материала. 7. Обучение при когнитивно-коммуникативном подходе ориентировано на воспитание поликультурной языковой личности. 8. Поликультурализм неразрывно связан с междисциплинарным характером обучения. 9. Повышение мотивации к изучению языка осуществляется через моделирование естественных аутентичных коммуникативных ситуаций, способствующих иноязычной социализации. 10. Расширение кругозора студентов через формирование модели аккультурации, предполагающую успешную адаптацию к чужой культуре [12]. 11. Широкое применение не только проблемных заданий, но и заданий, связанных с развитием стратегий получения и обработки информации. 12. Обучение нацелено на учет особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы их употребления.

В соответствии с вышеизложенными положениями, применение когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку предполагает формирование у студентов следующих компетенций: 1. Лингвистической – знания, связанные с языком и его системами. 2. Социокультурной – осуществление иноязычной коммуникации, учитывающей особенности национально-культурного сознания. 3. Стратегической – способность в определенной коммуникативной ситуации компенсировать недостаток лингвистических знаний. 4. Дискурсивной – владение навыками построения различных видов дискурса. 5. Социальной – умение вести успешную коммуникацию в различных условиях.

Исходя из всего вышеперечисленного, мы можем сделать вывод о том, что когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранному языку отражает поэтапное передвижение от первоначального осознания и активного манипулирования информацией к полной автоматизированности в использовании языка. Данный подход учитывает весь набор профессиональных компетенций, связанных с коммуникативными и когнитивными навыками.

Таким образом, организация и последовательность изучения языкового и речевого материала, а также способы его отработки должны базироваться на активной коммуникации, учитывающей коммуникативные потребности обучающихся, а также на принципах сознательного усвоения знаний, призванных удовлетворять их интересам, способствовать всестороннему развитию личности и, как следствие, формировать у обучающихся различные компетенции практической направленности.

В качестве преимуществ когнитивно-коммуникативного подхода можно выделить:

1. Ориентация на анализ закономерностей употребления языковых единиц в речи, осуществляемая в процессе синтеза активной когнитивно-коммуникативной деятельности. 2. Овладение не только совокупностью знаний о языковой системе, но и средствами иносоциокультурной коммуникации. 3. Данный подход формирует у участников иноязычного образовательного процесса способность выявлять правила сообразности употребления выражений в соответствии с той или иной речевой задачей.

В заключение возможно утверждать, что применение когнитивно-коммуникативного подхода будет способствовать развитию навыков коммуникации, которое, в свою очередь, будет происходить в процессе непрерывного взаимодействия обучающихся и постепенно вести к совершенствованию навыков кооперации. Одновременно у студентов будут формироваться навыки анализа закономерностей употребления языковых единиц в речи, а также способность выявлять правила сообразности употребления выражений в соответствии с той или иной речевой задачей.

Данные процессы будут неизбежно вести к развитию критического мышления, поскольку упражнения, применяющиеся при когнитивном подходе, строятся с учетом знаний о таких когнитивных процессах, как память, мышление, воображение, и нацелены на их совершенствование. Таким образом, можно сказать, что данные упражнения будут способствовать проявлению творческих способностей студентов, развивая их креативность. Отсюда можно сделать вывод о том, что у студента, обучающегося иностранному языку по принципам когнитивно-коммуникативного подхода, будут формироваться все ключевые компетенции (модель «4К»), актуальные на рынке труда сегодня, а именно – коммуникация, кооперация, критическое мышление и креативность.

Изучение иностранного языка, строящееся на развитии когнитивных способностей человека, протекающем в условиях постоянного решения реальных коммуникативных задач – это тот подход к изучению иностранного языка, необходимость применения которого диктует современность, подчиняющаяся уже наступившей цифровизации.

Таким образом, когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранной лексике будет являться наиболее эффективным в сегодняшних реалиях. Так, когнитивно-коммуникативный подход можно назвать универсальным подходом и наиболее перспективным направлением в современной методике обучения иноязычной лексике в высшей школе. В контексте необходимости развития у студентов критического мышления, креативности, навыков коммуникации и кооперации обучение иноязычной лексике в высшей школе представляется одним из наиболее перспективных направлений, на базе которого может проходить постепенное совершенствование «мягких» навыков. Следовательно, мы можем утверждать, что когнитивно-коммуникативный подход соответствует вызовам быстро меняющегося мирового сообщества и отвечает актуальным на сегодняшний день требованиям к специалисту.

Библиографический список

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Лингвистика.* 1999; № 8: 9–15.
2. Камалова Д.А. Forming the communicative competence of learners at using the communicative technologies in the English lessons. *Филология и лингвистика в современном мире*. Москва: Буки-Веди, 2017.
3. Мидова В.О. Технология «Развитие критического мышления» на занятиях иностранного языка». *Инновационные методики преподавания иностранных языков*. Москва, 2013.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку*. Москва: Просвещение, 1990.
5. Бадалян А.Х. Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2018; № 13: 111–113.
6. Дорохова О.А. Применение когнитивного подхода при обучении иноязычной лексике. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2014; № 32: 108–112.
7. Пискун Я.В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. 2021; Выпуск XIII: 46–52.
8. Астафьева Е.Н. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций. *Педагогический журнал Подмосковья*. 2017; № 4 (14): 55–59.
9. Виноградова Е.В. *Модели креативного обучения.* Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/bb8/uch_2010_i_00013.pdf
10. Краснокова Е.Ю. Анализ современных подходов к изучению иностранного языка. *Наука и образование в глобальных процессах*. 2017; № 1: 53–58.
11. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* Москва: Астрель, 2010.
12. Гришина А.С. К вопросу необходимости формирования коммуникативно-когнитивной компетенции студентов технического вуза в условиях цифровизации. *Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур*. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020: 282–290.

References

1. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Lingvistika.* 1999; № 8: 9-15.
2. Kamalova D.A. Forming the communicative competence of learners at using the communicative technologies in the English lessons. *Filologiya i lingvistika v sovremennom mire*. Moskva: Buki-Vedi, 2017.
3. Midova V.O. Tehnologiya «Razvitie kriticheskogo myshleniya» na zanyatiyah inostrannogo yazyka». *Innovacionnye metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva, 2013.
4. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
5. Badalyan A.H. Formirovanie i razvitie leksicheskih navykov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 13: 111-113.
6. Dorohova O.A. Primenenie kognitivnogo podhoda pri obuchenii inoyazychnoj leksike. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2014; № 32: 108-112.
7. Piskun Ya.V. Leksicheskie navyki i osobennosti ih formirovaniya na rannej stadii obucheniya inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2021; Vypusk XIII: 46-52.
8. Astaf'eva E.N. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: obsuzhdenie problemy pedagogicheskih institucij. *Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*. 2017; № 4 (14): 55-59.
9. Vinogradova E.V. *Modeli kreativnogo obucheniya.* Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/bb8/uch_2010_i_00013.pdf
10. Krasnokova E.Yu. Analiz sovremennyh podhodov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Nauka i obrazovanie v global'nyh processah*. 2017; № 1: 53-58.
11. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva: Astrel', 2010.
12. Grishina A.S. K voprosu neobhodimosti formirovaniya kommunikativno-kognitivnoj kompetencii studentov tehnicheskogo vuza v usloviyah cifrovizacii. *Yazyk, perevod, kommunikaciya v usloviyah poliloga kul'tur*. Sankt-Peterburg: POLITEH-PRESS, 2020: 282-290.

Статья поступила в редакцию 21.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-162-163

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

INFORMATION TECHNOLOGIES AS A DIGITAL STORYTELLING TOOL IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article discusses the content of teaching digital storytelling in teaching English in non-linguistic universities. The topic of the article is relevant today, since English plays an important role in the future activities of students. The technology of teaching digital storytelling in the English language course is revealed. The author comes to the conclusion that the use of digital storytelling allows not only to form and develop foreign language communicative competence, but also to contribute to the improvement of the complex of meta-subject competencies. The article explains the necessity of using interactive methods in teaching English. The necessity of forming a foreign language competence of professionally directed English language teaching, in particular, teaching through new methods combining theoretical research and practical organization of language learning, is presented.

Key words: **storytelling, digital storytelling, communication skills, digital storytelling teaching technology, foreign language communicative competence.**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье рассматривается содержание обучения цифровому повествованию в обучении английскому языку в неязыковых вузах. Тема статьи актуальна на сегодняшний день, так как английский язык играет главную роль в будущей деятельности обучающихся. Раскрывается технология обучения цифровому повествованию в курсе английского языка. Автор приходит к выводу о том, что применение цифрового сторителлинга позволяет не только формировать и развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и способствовать совершенствованию комплекса метапредметных компетенций. В статье дано объяснение необходимости использования интерактивных методов в обучении английскому языку. Приведена необходимость формирования иноязычной компетенции профессионально направленного обучения английскому языку, в частности обучения посредством новых методик, соединяющих теоретические исследования и практическую организацию изучения языка.

Ключевые слова: **сторителлинг, цифровое повествование, коммуникативные умения, технология обучения цифровому повествованию, иноязычная коммуникативная компетенция.**

Актуальность работы заключается в том, что глобальные процессы информатизации общества и неизбежные социально-экономические изменения требуют опережающих изменений в образовательной деятельности. Традиционные подходы по предоставлению образовательных услуг не могут обеспечить все запросы общества. Заметные изменения в образовательной деятельности наблюдаются на фоне интеграции информационных и коммуникационных технологий и внедрения в образовательный процесс интерактивных методов обучения.

Целью данной работы является описание преимуществ цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. В соответствии с поставленной целью выполнены следующие задачи:

1. Описаны тенденции применения интерактивных методов обучения.
2. Рассмотрено использование цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.

В качестве методологии исследования применяется междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализ, демонстрирующий естественное изменение процесса обучения английскому языку в условиях развития интерактивных методов обучения.

На основе полученного материала анализируются конкретные тенденции развития обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. Делается вывод о том, что использование интерактивных методов в обучении английскому языку, в том числе такого инструмента, как цифровой сторителлинг, сегодня обладает большим потенциалом, и за счёт его активного развития возможно достичь синергетического эффекта в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых вузов.

Новизна работы состоит в углублении данных о роли интерактивных методов обучения с выявлением конкретных тенденций их развития с учётом условий трансформации информационно-коммуникативных технологий.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что подборка методических рекомендаций может быть использована в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых вузов.

Для организации педагогического общения необходимо обеспечение эффективного коммуникационного процесса – обмена информацией между участниками образовательной деятельности с целью осознания и понимания передаваемой и получаемой информации. Данный процесс обеспечивают интерактивные методы обучения с использованием информационных технологий. Термин «интерактивный» имеет сложную структуру, давнюю историю, разный подход в понимании с исторической точки зрения. В первом подходе необходимо учитывать, что интерактивность появилась в период стремительного развития цифровых технологий – последние тридцать лет. Если в этом статусе говорить об интерактивном обучении, то смысл сводится к обучению, построенному на использовании в образовательном процессе средств и устройств (серверы, коммутаторы, сети Интернет, линии связи), позволяющих связать между собой объект обучения и субъект образовательной деятельности [1]. При этом возможно использование таких средств обучения, как графические планшеты, видеокамеры, компьютеры, гаджеты, для формирования и транслирования в аналоговом и цифровом виде информации, непосредственно рассматриваемой в образовательном процессе. Предложенная трактовка позволяет интерпретировать интерактивный метод как:

– связанный с прямым взаимодействием между пользователями Интернета;

– основанный на непосредственном взаимодействии с участниками коммуникации (слушателями); происходящим в прямом эфире.

Здесь заложена принципиально важная позиция, заключающаяся в том, что речь идет, например, не просто о просмотре видеофильма, а об обсуждении увиденного в прямом эфире с использованием интернет-технологий.

Второй подход затрагивает активность участников обучения, где представлено взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности под непосредственным контролем педагога. С позиции лингвистики термин интерактивность содержит два корня: «интер» и «актив», что означает «взаимная активность» [2].

Так, обе стороны общения могут обоюдно управлять диалогом, перенимая инициативу. В рамках данной статьи принимаем термин «интерактивность» как сложный собирательный образ, тогда «интерактивный метод обучения» подразумевает под собой ряд положений.

1. Эффективное взаимодействие. Возможность постоянного двухстороннего общения всех участников как в отдельности, так и в группе – совместный процесс познания.
2. Использование современных IT-технологий.
3. Управляемость процесса обучения. Возможность вносить изменения в план (программу).

Последний определяет только структуру занятия и подвержен изменениям по инициативе обучающихся, что в значительной степени определяется интересами участников образовательного процесса к отдельным вопросам рассматриваемой темы [2].

Таким образом, методы интерактивного обучения представляют собой прогрессивную модель активного обучения. Центральная роль преподавателя уходит на второй план, уступая доминирующей активности самих обучающихся. Основной упор делается на диалоговое обучение и обсуждение предлагаемых обучающимися концепций для поиска «истинных» решений. Обсуждению подлежит не тот, кто предлагает к рассмотрению какой-то сценарий, а сама выдвинутая идея.

Интерактивная модель опирается на групповой опыт всех участников образовательной среды общения, где рассматриваются различные точки зрения, дается их оценка. Делясь своим опытом и знаниями, «обучающиеся» фактически переходят в статус «преподавателя», формируя новые знания. Очень важно научить их внимательно слушать, анализировать и активно общаться со всеми участниками группы [3].

Необходимо отметить, что интерактивное обучение не сводится к информационному общению и обмену деятельности. Его необходимо рассматривать также и с позиции формирования и развития личности. В процессе образовательной деятельности происходит замена речевой активности преподавателя на речевую активность обучаемых. Конечный результат общения зависит в равной степени от обучающихся и от преподавателя.

В современных условиях интерактивное обучение необходимо рассматривать с позиции использования информационных технологий реализуемого, к примеру, при помощи цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.

С появлением в учебных заведениях современного компьютерного оборудования стали возникать новые методики обучения, позволяющие осваивать обучающимся информацию быстрее. Одной из таких методик является цифровой сторителлинг, эффективно использующий как современные технологии, так и человеческий фактор [4].

Среди исследователей данной темы используются различные трактовки термина на русском языке, такие как «цифровое повествование», «диджитал сторителлинг», «цифровой сторителлинг» и «цифровой рассказ». Наиболее употребительным и литературным термином является такая трактовка, как «цифровое повествование» [5].

Появление цифрового сторителлинга обусловлено рядом социокультурных и технологических предпосылок. Цифровое повествование влияет не только на рациональную, но и на эмоциональную сторону личности, так, реклама, поданная в виде рассказа, с большой вероятностью задержится в памяти человека, так как он почувствует себя сопричастным к переживаниям героя. Таким образом, цифровой сторителлинг преследует ту же цель, что и рассказывание историй нашими предками – делиться знанием с другими людьми [6].

Цифровое повествование активно распространяется внутри образовательной деятельности, является технологическим дополнением, которое предоставляет все возможности для того, чтобы задействовать пользовательский контент и помочь преподавателям преодолеть некоторые препятствия для продуктивного использования технологий. Материал объединяется с различными типами мультимедиа, включая компьютерную графику, записанный звук, сгенерированный с помощью компьютера текст, видеоклипы и музыку, после чего его можно воспроизводить на компьютере, загружать на веб-сайт или записывать на DVD [7].

Существует множество способов использования цифрового повествования в обучении иностранным языкам. Ряд исследователей, к примеру, Бернард Р., поддерживает использование подобного метода в начале занятия, чтобы помочь вовлечь студентов в процесс обучения или в качестве связующего между существующими знаниями и новым материалом [8]. Цифровое повествование может использоваться в качестве учебного пособия. У преподавателей появляется возможность презентовать своим ученикам ранее созданные цифровые истории, чтобы привлечь внимание обучающихся при представлении новых тем или идей.

Многие исследователи обнаружили, что интеграция визуальных изображений с письменным текстом улучшает и ускоряет восприятие информации обучающихся, а цифровое повествование является наилучшим технологическим инструментом для сбора, создания, анализа и объединения визуальных изображений с письменным текстом.

Цифровой сторителлинг обучает студентов:

– искать и сохранять найденную информацию;
– создавать гипертекстовые и мультимедийные информационные объекты;
– записывать и обрабатывать звуки;
– творчески и критически мыслить;
– эффективно использовать устную и письменную коммуникацию на иностранном языке;
– организовывать коллективную деятельность;
– собирать и отбирать данные;
– правильно цитировать источники.

С учетом того, что современное обучение студентов основывается в первую очередь на «некоммуникативном, рационально-логическом стиле овладения английским языком», именно применение интерактивного обучения, а именно – цифрового сторителлинга позволяет развивать у студентов иноязычные коммуникативные навыки. Видеоматериал создает когнитивную фонетическую основу для восприятия иноязычного текста. Просмотр видеоматериалов позволяет сформировать алгоритм вербального и невербального воспроизведения модели поведения в ситуации профессионального общения.

Обучение иностранному языку в вузе требует новых образовательных решений. Это обусловлено в первую очередь тем, что специфика данного предмета создает благоприятные условия для реализации различных образовательных подходов и методик, которые также могут быть направлены на формирование основных компетенций, затрагивающих когнитивные аспекты личностного потенциала будущего специалиста, а также его навыки успешного взаимодействия с обществом. Именно поэтому наиболее перспективным направлением в обучении иностранному языку сегодня является цифровой сторителлинг.

Таким образом, применение цифрового сторителлинга в качестве дидактического инструментария для формирования иноязычной коммуникации студентов служит достаточно эффективной технологией обучения, способствующей полноценной интеграции студентов в социокультурное и образовательное пространство.

В заключение можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день цифровой сторителлинг приобретает всё большие масштабы в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов, так как преподаватели активно познают и находят способы интегрировать цифровое повествование в учебный процесс. Потенциал этой области только начинает выявляться, и новые исследования, несомненно, обеспечат более глубокое понимание того, как цифровой сторителлинг может привлекать, информировать и просвещать новые поколения студентов и преподавателей.

В настоящее время существуют подходы, которые рассматривают цифровой сторителлинг в основном как инструмент обучения. Когда дело доходит до использования историй в качестве мотивационного инструмента, один из подходов опирается на повествовательные истории как средство профессионального развития. Другое применение историй заключается в содействии социальному взаимодействию и сотрудничеству между обучающимися и преподавателем. Результирующее взаимодействие включает в себя более длительные содержательные беседы и более активное принятие решений по инициативе обучающихся, что опять же способствует развитию языка.

Необходимо отметить, что преимуществом цифрового сторителлинга является гибкость его применения и многофункциональность. Это универсальный инструмент, который может быть успешно применен в учебной программе любого языкового курса (общего или для конкретных целей, например, ESP, EAP, EMI) со студентами любого уровня владения языком.

Таким образом, посредством реализации поставленных задач достигнуто осуществление ее цели, а именно: описаны преимущества цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.

Библиографический список

1. Коротаева Е.В., Андрюшина А.С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 4: 26–33.
2. Кошкина В.А., Пазенко Е.А. Интерактивные средства обучения: классификация и потенциал. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; № 9: 3.
3. Шамов А.Н. Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам. *Нижегородское образование*. 2019; № 2: 89–94.
4. Dhillon S. An Investigation of EAP Teachers' Views and Experiences of E-Learning Technology. *Educ. Sci.* 2021; 1 1(2): 1–16.
5. Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика. *Гуманитарная информатика*. 2018; № 15: 15–28.
6. Горобцов Е.В. Короткие видео на платформе «TikTok» как средство формирования социокультурных навыков у обучающихся английскому языку. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 26: 194: 25–34.
7. Karthika R. Intelligent e-learning system based on fuzzy logic. *Vijayakumar. Neural Computing and Applications*. 2020; № 32: 7661–7670.
8. Бернард Р. Цифровое повествование: мощный технологический инструмент для обучения в 21-м веке. *Теория в практике*. 2008; № 47: 220–228.

References

1. Korotaeva E.V., Andryushina A.S. Interaktivnoe obuchenie: aspekty teorii, metodiki, praktiki. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 4: 26-33.
2. Koshkina V.A., Pazenko E.A. Interaktivnye sredstva obucheniya: klassifikaciya i potencial. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; № 9: 3.
3. Shamov A.N. Cifrovye tehnologii i ih primenenie v metodike obucheniya inostrannym yazykam. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2019; № 2: 89-94.
4. Dhillon S. An Investigation of EAP Teachers' Views and Experiences of E-Learning Technology. *Educ. Sci.* 2021; 1 1(2): 1-16.
5. Nazarova O.S. Cifrovoj storitelling kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika. *Gumanitarnaya informatika*. 2018; № 15: 15-28.
6. Gorobcov E.V. Korotkie video na platforme «TikTok» kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnyh navykov u obuchayuschihsya anglijskomu yazyku. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 26: 194: 25-34.
7. Karthika R. Intelligent e-learning system based on fuzzy logic. *Vijayakumar. Neural Computing and Applications*. 2020; № 32: 7661-7670.
8. Bernard R. Cifrovoe povestvovanie: moschnyj tehnologicheskij instrument dlya obucheniya v 21-m veke. *Teoriya v praktike*. 2008; № 47: 220-228.

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-164-167

Zhukova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), NUST "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*

Bogoslovskiy V.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State University under the Government of Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: vib0705@mail.ru*

Ivashkina O.A., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OAIvashkona@fa.ru*

THE STRATEGIES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SYSTEM OF A HIGHER TEACHERS' EDUCATION IN CONDITIONS OF INCREASED MIGRATION PROCESSES IN A MULTICULTURAL REGION. The article outlines a problem of finding strategic guidelines for the sustainable development of the higher teachers' education system in conditions of increased migration processes in a multicultural region. The authors raise a question of the importance of implementing an innovative model for the development of the system of higher teachers' education, which reflects the strategic guidelines for the development of the system of higher teachers' education. The following ones are highlighted – this is a justification of the specificity of changes in the development of the system of higher teachers' education, the search for the new initiatives in the development of the higher teachers' education system in a multicultural region; formation and development of a new type of responsibility among specialists working in the system of a higher education. The article outlines the possible content of initiative projects that reflect the initiatives of a particular multicultural region. The authors characterize social responsibility in a multicultural area as a new quality of a teacher, which is important for the sustainable development of the system of a higher teachers' education.

Key words: **sustainable development, multicultural region, models of higher education development, strategic guidelines, social responsibility of teacher in multicultural area.**

Т.А. Жукова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*

В.И. Богословский*, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vib0705@mail.ru*

О.А. Ивашкина*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: OAIvashkina@fa.ru*

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УСИЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

В статье обозначена проблема поиска стратегических ориентиров для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов в мультикультурном регионе. Авторами поднимается вопрос о значимости реализации инновационной модели развития системы высшего педагогического образования, в которой отражены стратегические ориентиры развития системы высшего педагогического образования. В качестве ведущих стратегических ориентиров выделены следующие: обоснование характера изменений развития системы высшего педагогического образования, поиск новых инициатив в развитии системы высшего образования в мультикультурном регионе; формирование и развитие нового типа ответственности у педагогов. В статье обозначено возможное содержание инициативных проектов, отражающих инициативы конкретного мультикультурного региона. Авторами предпринята попытка охарактеризовать социальную ответственность в мультикультурном пространстве как новое качество личности будущего педагога, важное для устойчивого развития системы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: **устойчивое развитие, мультикультурный регион, модели развития высшего образования, стратегические ориентиры, социальная ответственность педагога в мультикультурном пространстве**.

На сегодняшний день усиление миграционных процессов в различных мультикультурных регионах страны обусловило совершенствование идей устойчивого развития системы высшего педагогического образования [1, 2].

Актуальность данного исследования определена изменчивостью миграционных процессов, их динамичностью, хаотичностью, что требует нахождения новых стратегических ориентиров для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе. Подтверждением тому, в частности, служит тот факт, что в последнее время каждый мультикультурный регион развивается по своему сценарию, что вызвано отличностью между принимающим и вливаемыми в мультикультурный регион социумами. Потому становится важным говорить о поиске такой модели развития системы высшего педагогического образования, в основе которой были бы заложены приоритетность формирования таких качеств, как устойчивость, динамичность при решении нового класса интегративных задач, связанных со стабилизацией и конструированием толерантных отношений социумов в регионе с учетом этнокультурных особенностей отдельно взятого.

Цель проведенного исследования – обоснование необходимости изменения системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов в мультикультурном регионе.

Для реализации обозначенной цели предполагается решение следующих задач: анализ теоретической литературы с целью изучения сложившихся представлений о развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе; обоснование стратегических ориентиров для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов в мультикультурном регионе.

Методы исследования: анализ научной литературы и результатов исследования по обозначенной теме исследования.

Научная значимость исследования определяется выявлением новых стратегических ориентиров для развития системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов в мультикультурном регионе.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе в условиях усилениях миграционных процессов; углублении понимания о возможностях модели инновационного образования в развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе в условиях усиления миграционных процессов.

Практическая значимость исследования связана с тем, что предложенные инициативные проекты, их содержание могут быть использованы в образовательной практике в процессе подготовки педагогов.

Итак, в настоящее время принцип регионализации выступает как один из ведущих в развитии отечественной системы высшего педагогического образования, своего рода долговременная стратегия, что обусловлено, во-первых, социокультурной спецификой самих регионов.

Все регионы Российской Федерации, очевидно, «отличаются друг от друга по демографическому составу, по уровню социально-экономического развития, по формам культурной и религиозной жизни, по образовательным и социокультурным традициям и научному потенциалу. Вместе с тем российские регионы обладают общими характеристиками, что, непосредственно, обусловлено многовековыми традициями совместного проживания и сотрудничества различных регионов единого государства, влиянием единых форм межнационального взаимодействия, единого языка и единой общей для всех культуры» [2].

В этой связи появляется необходимость управления регионализацией, которая объективно вытекает из социального характера жизнедеятельности людей, при этом проблема совершенствования управления приобретает особую актуальность, что связано с изменением отношений в социуме по вертикали (соотношение стандартизации и регионализации в образовании) и по горизонтали (усиление или ослабление миграционных процессов в каждом регионе).

Во-вторых, использование принципа регионализации определено сложившимися практиками в развитии системы высшего педагогического образования в различных регионах. Так, сложившиеся образовательные практики, развитые в одном мультикультурном регионе, могут выражать некоторые общие и характерные черты в другом мультикультурном регионе; сопоставление позиций различных регионов страны приводит к необходимости признания их позиций в дальнейшем в системе «общее (отражающие общегосударственные тенденции

развития системы высшего педагогического образования, оказывающие влияние на процесс подготовки обучающихся в условиях усиления миграционных процессов в регионе), частное (носящие региональный характер в исследуемом конкретном педагогическом вузе) и единичное (отражающие индивидуальные запросы и потребности обучающихся)».

В таком понимании регионализация, несомненно, тесно связана с интеграцией. Процесс интеграции – очень долгий, длящийся иногда поколениями. При этом сегодня все чаще подчеркивается идея о необходимости перехода от этапа институциональной модернизации к социокультурной, когда важно определить эффекты и риски возможных сценариев развития системы высшего педагогического образования. Особая роль в этом принадлежит образовательным региональным округам, основная цель которых состоит в следующем: обеспечение единого подхода к реализации государственной политики в сфере образования, в этой связи и усиление взаимодействия между регионами; открытость и интегративность образовательной политики.

И, в-третьих, в последнее время, когда стал расширяться масштаб общего видения проблемы развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе, начал расти интерес к собственному (региональному) опыту ее решения, анализу практик реализации принципа регионализации в мультикультурных регионах. В этой связи нельзя не отметить тот факт, что глобальная ситуация в системе высшего педагогического образования определяется тем фактом, что различные регионы находятся на разных стадиях социально-экономического развития и культурных процессов, что вызвано влиянием ряда факторов, в частности факторов определения и влияния.

Таблица 1

Примеры «факторов определения» и «факторов влияния»

Примеры факторов	
Объективные	Субъективные
Факторы определения	
Препятствующие	
Редкое взаимодействие регионов, нежелание взаимодействия	отсутствие заинтересованности в развитии системы высшего педагогического образования в регионе в условиях изменчивости миграционных процессов
Затрудняющие	
недостаток опыта интеграции регионов	Разный уровень знания о стратегиях развития системы высшего педагогического образования в регионе в условиях изменчивости миграционных процессов
Способствующие	
Осознание перспектив интеграции с целью усовершенствования системы высшего педагогического образования в регионе в условиях изменчивости миграционных процессов	Психологическая и педагогическая готовность к развитию системы высшего педагогического образования
Факторы влияния	
Психологическая несовместимость представителей разных социокультурных групп регионов	отсутствие тренингов оценки психологической готовности к взаимодействию с представителями иных культур

Определяя в данной статье проблемы, связанные с проектированием стратегических ориентиров для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе в условиях усиления миграционных процессов, представляется важным в первую очередь обозначить сущность мультикультурного региона. Итак, характеризуя сущность понятия «мультикультурный регион», полагаем необходимым значимо рассмотреть его через призму культуры и языка: язык, отражающий культуру, представляет собой не только способность личности к процессу коммуникации, а собственно «проявление мирового духа, в котором воплощены все культурные ценности мирового сообщества» [3, с. 100].

Такое интегральное сочетание позволяет рассматривать мультикультурный регион как комплексную структуру, объединяющую целостное восприятие мира и способность создавать собственный мир со своей картиной восприятия.

Согласимся с позицией Д. Берри, В.С. Библер, С.К. Бондаревой, в представлении которых картина представляет собой результат планетарного культурного и исторического наследия, запечатленного и сохраненного осознанием определенного общества, формирующаяся под влиянием языковой и собственной культурной картин мира [4].

Ретроспективный анализ подходов к рассмотрению мультикультурного региона (от статичности к динамике) позволяет говорить о сложности, многогранности этого понятия – иными словами, представляется возможным проследить путь становления региона и развитие в нем различных культур, определить характерные черты народов, как изначально проживающих на его территории, так и вливаемых, специфику каждого временного периода. Несомненно, важно говорить о мультикультурном регионе как собственной и в некотором роде уникальной системе координат, вместе с тем мультикультурный регион – это и компонент целостной системы.

Таким образом, очевидно, что существует знание о конкретном мультикультурном регионе, которое изучается как с учетом особенностей конкретной системы координат, так и в процессе взаимодействия регионов, их «собственного изменения в связи с усилением или ослаблением миграционных процессов, основываясь, как видится, на общих и единых для всех знаниях о специфике каждого мультикультурного региона, его изменчивости» [5, с. 18], что оказывает влияние на выбор модели развития системы высшего педагогического образования.

На сегодняшний день в современной педагогической науке сложилось две значимых модели развития системы высшего педагогического образования. Первая модель – это система поддерживающего образования, при котором фиксированными методами и правилами можно справиться с уже повторяющимися ситуациями в процессе подготовки будущих педагогов. В условиях мультикультурного региона процесс и сам результат образовательной деятельности направлен в большей степени на воспроизводство знаний о существующей культуре, сложившихся традициях, их сохранении и наследовании, что, несомненно, определяет репродуктивный характер такого образования в силу того, что обеспечивает преемственность сложившихся традиций в образовании, а не его развитие и трансформация. Такая модель в большей степени основана, в нашем понимании, на информировании, передаче знаний о прошлом и настоящем, но не о будущем. В данном случае мы говорим о появлении новых культур, об изменениях принимающей и вливаемых культур, о развитии новых способов взаимодействия между ними и появлении новых форм организации образовательного процесса.

Вторая модель – система инновационного образования, в процессе реализации которой происходит становление и развитие качественно иного стиля образования, ориентированного на подготовку мобильного и динамичного педагога. Такая модель носит исследовательский характер, предполагает наличие интегративных связей, системность знаний о специфике развития системы высшего педагогического образования в различных мультикультурных регионах; характеризуется проблемной ориентированностью, практикоориентированностью и большим сравнением.

В последней, на наш взгляд, заключена приоритетная идея, которая связана с проектированием идей устойчивого развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе с учетом его этнокультурных особенностей.

Придерживаясь мнения о том, что развитие системы высшего педагогического образования происходит по определенным и вполне предсказуемым законам, попытаемся с учетом существующих на сегодняшний день тенденций в развитии высшего педагогического образования в мультикультурном регионе (влияние ассимиляционных и интеграционных процессов, идей компетентностного образования, усиление статуса отдельного региона) определить его стратегические ориентиры в рамках инновационной модели системы высшего педагогического образования: *это обоснование характера изменений развития системы высшего педагогического образования, поиск новых инициатив в развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе; формирование и развитие нового типа ответственности у будущих педагогов.*

Остановимся на их анализе более подробно.

Первый стратегический ориентир связан с обоснованием характера изменений развития системы высшего педагогического образования – развивающиеся изменения, трансформационные изменения и прогнозируемые изменения.

«Развивающиеся изменения характеризуют постепенное и перманентное развертывание жизни, описывают адаптивные и неравномерные процессы познания, осознанного и неосознанного процессов обучения. Последнее, непосредственно, касается обучающихся; различного рода социальных организаций, которые так или иначе приспосабливаются к изменениям в реалиях, пытаясь улучшить и усовершенствовать то, что они знают и делают, основываясь на том, что уже есть.

Следующий вид изменений – трансформационные изменения (изменения через кризис и потерю знаний), которые возникают в результате преодоления бифуркационных точек в процессе решения различного рода противоречивых отношений с миром. Данный вид изменений может быть вызван влиянием политических, экономических, культурных или экологических факторов, в результате чего происходит отказ от старого знания и получение нового знания, преодоление возникшего кризиса.

Еще один вид изменений – прогнозируемые изменения или изменения по плану, анализ проблем, потребностей и возможностей, которые заранее предсказуемы. Применительно к нашему исследованию полагаем важным говорить именно о прогнозируемых изменениях, позволяющих предопределять ход возможных преобразований, обусловленных динамическими изменениями миграци-

онных процессов в мультикультурном регионе и определяющих стратегические ориентиры для устойчивого развития системы высшего педагогического образования.

Второй стратегический ориентир связан с поиском новых инициатив в развитии системы высшего педагогического образования. Изучение особенностей развития системы высшего педагогического образования мультикультурных регионов, как правило, на сегодняшний день проводится путем сравнения содержательных компонентов, отражающих характерные черты регионов, что очень часто приводит к появлению определенных стереотипов и становится причиной устаревания знания о системе высшего образования в конкретно взятом для анализа мультикультурном регионе.

Согласимся с точкой зрения Ю.Б. Дроботенко, которая подчеркивает такой факт, что в основе любого сравнения существует шкала критериев, по которой проводится сравнение. Как правило, сравнение проводится по параметру «хуже – лучше», «успешнее или не совсем успешно». «Однако познание особенностей развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе (динамичном по своей сущности), с точки зрения его внутреннего устройства с последующей релятивизацией высшего образования и мультикультурного региона состоит в том, что эти значения в большинстве случаев обладают настолько различной природой, что являются несоизмеримыми» [1, с. 30]. Такие отношения стоит рассматривать как отличные друг от друга по своей сущности, внешним и внутренним критериям, характерным только для конкретно рассматриваемого мультикультурного региона, качественно различные и пригодные в специфических для конкретного мультикультурного региона условиях, определяющих особенности развития системы высшего педагогического образования.

В этой связи, с нашей точки зрения, представляется важным говорить о том, что изучение системы высшего педагогического образования в конкретном мультикультурном регионе стоит рассматривать не только с точки зрения анализа специфических черт конкретного региона, но и с точки зрения общезначимости особенностей высшего педагогического образования в мультикультурном регионе с учетом этнокультурных отличий каждого, универсальности, определяя при этом инициативы, под которой стоит понимать определенный критерий константы, обладающий, тем не менее некой вариативностью.

Полагаем возможным «определить следующие значимые инициативы» [2, с. 56], которые могут быть определены в инициативных проектах, отражающие индивидуальные и личностные запросы, для устойчивого развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе: «Регион и его возможности» для оценки характерных черт развития системы высшего педагогического образования в конкретном мультикультурном регионе, оценке стратегических ориентиров для ее устойчивого развития; «Идеи» для характеристики новых ориентиров в развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе; «Кадры» для выявления новых качеств личности, работающих в системе высшего педагогического образования; «Сотрудничество» для определения перспектив взаимодействия с другими регионами.

Следующий стратегический ориентир – формирование и развитие нового типа ответственности у будущих педагогов – (социальная ответственность личности в поликультурном пространстве). Изучение ответственности имеет давнюю традицию. В настоящее время сложилось следующее понимание: это сложное явление, в основе которого заложены объективные и субъективные элементы.

Вместе с тем ответственность относится к тем понятиям, содержание которых изменяется, трансформируется по мере изменения самих мультикультурных регионов под влиянием, в частности, миграционных процессов, в результате чего происходит усложнение и обогащение содержания данного понятия, возникают новые структурные элементы и функции.

Обобщая отмеченное выше, подчеркнем, что ответственность личности приобретает специфические черты не только в зависимости от того или иного этапа развития системы высшего образования в мультикультурном регионе, от особенностей конкретного региона, но и от самих субъектов ответственности, их индивидуальной направленности на желание и стремление к межкультурному взаимодействию.

Говоря об ответственности, важно отметить ее многогранность, комплексность и интегративность, в содержании которой лежат социальные и мировоззренческие характеристики личности, характер деятельности, поступков в каждой конкретной ситуации [6]. При этом в условиях среды мультикультурного региона под социальной ответственностью личности в поликультурном пространстве в более узком смысле, с нашей точки зрения, стоит понимать характеристику совершаемого осознанного поступка, отражающего подчинение собственных целей целям поликультурного масштаба. В более широком смысле ответственность, включающая в себя различные формы проявления других видов ответственности, характеризует проявление межкультурного взаимодействия и процесс развития взаимоотношений в рамках своего и иных регионов страны [7; 8; 9].

На схеме 1 ниже представлены модели формирования и развития ответственности.

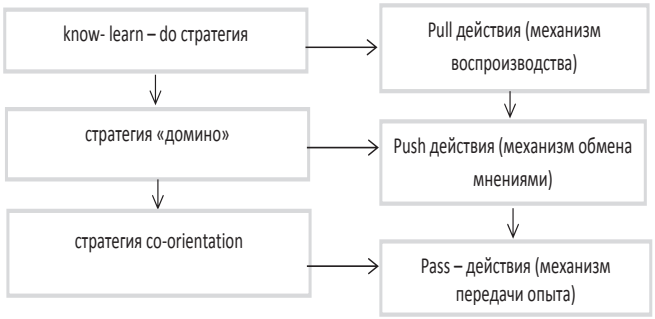


Схема 1. Модели формирования и развития ответственности



Схема 2. Стратегические ориентиры развития системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе

Итак, усиление миграционных процессов в мультикультурных регионах обусловливает необходимость поиска стратегических ориентиров устойчивого развития системы высшего педагогического образования, к которым целесообразно отнести следующие: обоснование характера изменений системы высшего педагогического образования, поиск новых инициатив в развитии системы высшего педагогического образования в мультикультурном регионе; формирование и развитие нового типа ответственности у будущих педагогов, реализация которых возможна в условиях модели инновационного высшего образования (схема 2).

Необходимо ответить, что на данный момент огромное внимание научного сообщества направлено на срочное и быстрое изменение системы высшего педагогического образования в условиях усиления миграционных процессов. Важно понимать, что данные требования диктует нам современное общество, которое находится в постоянном развитии, а поиск новых стратегических ориентиров для развития системы высшего педагогического образования под влиянием изменчивости миграционных процессов является ещё одним витком в открытии нового знания.

Вместе с тем можно сделать выводы о том, что выявление обозначенных в данном исследовании стратегических ориентиров открывает направления для дальнейших исследований: проектирование антикризисных технологий в развитии системы высшего педагогического образования; проектирование содержания инициативных проектов; обоснование содержания и новых технологий в процессе формирования и развития нового типа ответственности у будущих педагогов.

Библиографический список

1. Дроботенко Ю.Б. *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Омск. 2016.
2. Жукова Т.А., Богословский В.И. Стратегии проектирования рамочных программ подготовки педагогов. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2022, № 203: 55–62.
3. Бенхабиб С. *Притязания культуры*. Москва: Издательство «Логос», 2003.
4. Берри Д., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. *Кросскультурная психология*. Харьков: Издательство «Гуманитарный Центр», 2007.
5. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Издательство «Политиздат». 1990.
6. Бондырева С.К. *Коммуникация. От диалога межличностного к диалогу межкультурному*. Москва: МПСИ, МОДЭК. 2007.
7. Владимирова С.А. *Управление регионализацией высшего образования в условиях интенсификации интеграционных процессов*. Автореферат диссертации ... кандидата экономических наук. Казань. 2008.
8. Smith R-D. Strategic *Planning for public relations*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2005.
9. Thinesse-Demel U. Learning regions in Germany. *Perspectives on learning cities and regions: Policy, practice and participation*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education, 2014.

References

1. Drobotenko Yu.B. *Izmeneniya professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Omsk. 2016.
2. Zhukova T.A., Bogoslovskij V.I. Strategii proektirovaniya ramochnyh programm podgotovki pedagogov. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2022, № 203: 55-62.
3. Benhabib S. *Prityazaniya kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo «Logos», 2003.
4. Berri D., Purtinga A., Sigall M., Dasen P. *Krosskul'turnaya psihologiya*. Har'kov: Izdatel'stvo «Gumanitarnyj Centr», 2007.
5. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek*. Moskva: Izdatel'stvo «Politizdat». 1990.
6. Bondyreva S.K. *Kommunikaciya. Ot dialoga mezhlichnostnogo k dialogu mezhkul'turnomu*. Moskva: MPSI, MOD`EK. 2007.
7. Vladimirova S.A. *Upravlenie regionalizaciej vysshego obrazovaniya v usloviyah intensifikacii integracionnyh processov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata `ekonomicheskih nauk. Kazan'. 2008.
8. Smith R-D. Strategic *Planning for public relations*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2005.
9. Thinesse-Demel U. Learning regions in Germany. *Perspectives on learning cities and regions: Policy, practice and participation*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-167-170

***Zhukova T.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), NUST "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*
***Bogoslovskiy V.I.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State University under the Government of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: vib0705@mail.ru*
***Ivashkina O.A.,** senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OAIvashkona@fa.ru*

PERSPECTIVES IN A HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: THE STRATEGIES TO INTERCULTURAL INTELLECT DEVELOPMENT. The article highlights the importance of the development and improvement of intercultural intelligence. The authors consider it as the significant quality of a multicultural personality in the framework of advanced education. The authors analyze intercultural intellect, the leading strategies for the development of intercultural intelligence are identified, the long-term, non-linear nature of the proposed strategies for the development of this personality quality is determined. Among the leading strategies influencing the process of intercultural intellect development and improvement of, the authors include a strategy for the implementation of comparative research (based on the method of case-based reasoning) and a strategy for the implementation of neuropedagogical technologies. The authors propose a mechanism for implementing the comparative method – the method of case-based reasoning. The steps of the case-based reasoning are the next: determination of the value bases for choosing a particular precedent containing reflecting new knowledge about the ways of developing and improving intercultural intelligence in advanced education; generalization of the main directions for the development and improvement of intercultural intelligence based on the analysis of educational practices; assessment of possible changes, the results of which can be adapted to the conditions of the educational institution taken for comparison; design in further development of the prognostic model of the framework program for the development and improvement of intercultural intelligence). The authors offer examples of neuropedagogical technologies.

Key words: **advanced education, intercultural intellect, case-based reasoning method, strategies of development, neuropedagogical technologies**.

***Т.А. Жукова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*
***В.И. Богословский**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vib0705@mail.ru*
***О.А. Ивашкина**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: OAIvashkina@fa.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье обозначена значимость развития и совершенствования межкультурного интеллекта как одного из значимых качеств поликультурной личности в условиях опережающего образования. Авторами представлен анализ дефиниции «межкультурный интеллект», обозначены ведущие стратегии развития межкультурного интеллекта, определен долгосрочный, нелинейный характер предложенных стратегий развития данного качества личности. К ведущим стратегиям, оказывающим влияние на процесс развития и совершенствования межкультурного интеллекта, авторы относят стратегию реализации сравни-

тельных исследований (на основе метода прецедентов) и стратегию реализации нейропедагогических технологий. Авторами предложены шаги реализации сравнительного метода – метода прецедентов (определение ценностных основ выбора того или иного прецедента, содержащего и отражающего новое знание о способах развития и совершенствования межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования; обобщение основных направлений для развития и совершенствования межкультурного интеллекта на основе анализа образовательных практик; оценка возможных изменений, результаты которых могут быть адаптированы к условиям взятого для сравнения образовательного учреждения; проектирование в дальнейшем прогностической модели рамочной программы развития и совершенствования межкультурного интеллекта). В статье предложены примеры нейропедагогических технологий.

Ключевые слова: **опережающее образование, межкультурный интеллект, метод прецедентов, стратегии развития, нейропедагогические технологии**.

Ускорение этнокультурных и миграционных процессов в стране, несомненно, определяет механизмы для развития межкультурного интеллекта. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» задаёт ориентир опережающего планирования во всех сферах экономики, в том числе в образовании [1]. В этой связи необходимы проектирование и впоследствии реализация опережающей модели, которая соответствовала бы развитию личности по законам двусторонней толерантности в поликультурном пространстве в условиях усиления этнокультурных и миграционных процессов с присущими ей новыми качествами. Одним из новых качеств личности стоит считать межкультурный интеллект. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий к развитию межкультурного интеллекта.

Целью проведенного исследования – обоснование поиска эффективных стратегий в развитии межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования.

Для реализации обозначенной цели предполагается решение следующих задач: рассмотреть понятие «межкультурный интеллект» и определить характерные черты стратегий, которые могут быть использованы в процессе развития межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования.

Методы исследования: анализ научной литературы и результатов исследования по обозначенной теме исследования.

Научная значимость исследования определяется выявлением новых стратегий к развитию межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о методах сравнительного исследования, которые могут быть использованы в процессе развития межкультурного интеллекта; в расширении задач опережающего образования; углублении понимания о возможностях нейропедагогических технологий в процессе развития межкультурного интеллекта.

Практическая значимость исследования связана с тем, что предложенные этапы реализации метода прецедента могут быть использованы в процессе развития межкультурного интеллекта. Предложенные задания, разработанные с использованием нейропедагогических технологий, могут быть применены в образовательной практике в процессе развития данного качества личности.

Первое упоминание о многогранности и многофункциональности интеллекта связано с исследованиями Чарльза Спирмена, Луиса Терстоуна, Ховарда Гарднера, Роберта Стернберга, рассматривающими интеллект как «потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста» [2, с. 94], а также «умение и готовность личности определять для себя новые опережающие условия с целью достижения собственных потребностей и целей» [3, с. 120]. Генерируя идеи о развитии интеллекта в поликультурном пространстве, ученые актуализируют чрезвычайно значимую и актуальную проблему для исследований в контексте взаимосвязи «культура и интеллект» и появлению собственно культурного интеллекта [4, с. 376].

Расширение представлений о культурном интеллекте привело к появлению нового понятия «межкультурный интеллект», в основе которого отражена способность эффективно функционировать в условиях культурного многообразия, основными компонентами которого являются следующие: метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий. Основным отличием межкультурного интеллекта от культурного интеллекта является ориентация первого на интеркультурные процессы (*процесс* освоения индивидуумом норм общественной жизни и культуры того социума, в котором он проживает), второго на мультикультурные (сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий и освоение ими проживающих индивидуумов) [5, с. 96].

Углубление представлений о сущности межкультурного интеллекта привело в науке к появлению детализированной модели, в основе развития которого лежат процессы метапознания [6, с. 2683]. Полагаем, что речь должна идти о планировании – периоде, когда происходит выбор краткосрочных и долгосрочных целей, оценка рисков, сложностей взаимодействия в условиях поликультурной среды.

Не менее важным считаем отметить процесс осознания или собственного осмысления способов взаимодействия с иными культурами, а также процессы проверки и оценивания ожидаемого реального межкультурного взаимодействия и поиска перспектив. В продолжение сложившихся видений о развитии существующей на сегодняшний день модели развития межкультурного интеллекта мы предлагаем выход за рамки линейных моделей, их преобразование в нелинейные, основным свойством которых является прогностичность, что делает возможным процесс познания новых качеств личности.

В этой связи в первую очередь важно сказать о выборе стратегий развития межкультурного интеллекта. В данном случае значимо акцентировать внимание на долгосрочных стратегиях, в основе проектирования которых, по мнению Ю.Б. Дроботенко, лежит определенный план действий.

Под стратегией развития понимают систему, включающую в себя качественно новые долгосрочные цели и задачи опережающего образования, новые принципы отбора содержания образования, предполагаемый план действий, определяющий последовательность шагов по достижению целей, выбор направлений действий. При этом стратегия развития всегда означает изменения – в этом рассмотрении стратегии и изменения взаимообусловлены и обладают следующими характерными чертами.

Итак, несомненно значимо сделать акцент на изменениях, связанных с преодолением возможной линейности (свойство нелинейности) в организации процесса развития межкультурного интеллекта, что проявляется в осознании значимости поиска новых механизмов воздействия и выбора способов сотрудничества с учетом культурного разнообразия. Реализация линейных стратегий в условиях воздействия множества внешних и внутренних факторов приведет к нарушению энтропии и впоследствии к появлению и распространению различного рода аномий в развитии межкультурного интеллекта.

Во-вторых, важно говорить об обеспечении социально активного взаимодействия, сущность которого заключается в создании условий для создания взаимодействия между различными субъектами межкультурного диалога.

В-третьих, стратегия должна обладать непрерывностью и ориентирована на развитие межкультурного интеллекта на всех уровнях образования (формального, неформального и информального), что вызвано и определено значимостью продвижения общества к высшим формам двустороннего толерантного сосуществования как на личностном, так и институциональном уровнях интеграции. При этом в таком случае, соглашаясь с позицией О.В. Щедриной, определяем интеграцию как соглашение между принимающей и вливаемыми культурами при соблюдении ведущих принципов интеграции.

В этой связи полагаем, что обозначенным выше характеристикам соответствуют следующие виды стратегий, реализация которых будет способствовать, на наш взгляд, развитию межкультурного интеллекта, – стратегии реализации сравнительных исследований (использование которых будет способствовать появлению, анализу новых знаний о развитии межкультурного интеллекта) и гуманитарных технологий, в частности нейропедагогических (использование которых позволит выявлять и в дальнейшем формировать и развивать метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты межкультурного интеллекта).

Остановимся на их анализе более подробно.

Итак, возможная в дальнейшем реализация исследовательского метода прецедентов (Case-based Reasoning) позволяет, с позиции авторов, решить новую задачу, основываясь на решении предыдущей исходной и сходной задач. Очевидно, что реализация данного метода позволит многократно воспроизводить полученный опыт, тем самым сокращая поиск решения для подобной задачи, что с большей вероятностью исключает получение ошибочного решения. Тем не менее данный метод не лишен недостатков: сложность выбора критериев для проводимого сравнения, нерегулярность реализации данного метода в различных образовательных учреждениях, сложность обобщения полученных данных посредством данного метода.

Характеризуя данный метод, мы обращаемся к возможностям системного подхода, использование которого способствует детальному изучению каждого прецедента в отдельности, его сопоставлению с ранее рассмотренными прецедентами, анализу и в дальнейшем обобщению в целостную систему взятых для анализа прецедентов.

В этой связи считаем вполне обоснованным представить описание четырех упомянутых выше шагов реализации данного метода: определение ценностных основ выбора того или иного прецедента, содержащего и отражающего новое знание о способах развития и совершенствовании межкультурного интеллекта (в условиях опережающего образования); обобщение основных направлений для развития и совершенствования межкультурного интеллекта на основе анализа образовательных практик; оценка возможных изменений, результаты которых могут быть адаптированы к условиям взятого для сравнения

образовательного учреждения; проектирование в дальнейшем прогностической модели рамочной программы развития и совершенствования межкультурного интеллекта.

Шаг 1 – определение ценностных основ выбора того или иного прецедента, содержащего и отражающего новое знание о способах развития и совершенствования межкультурного интеллекта (в условиях опережающего образования).

Изучение ценностных основ развития и совершенствования межкультурного интеллекта связано с изменением целей образования, которые задаются запросами и потребностями современного общества. Значимым ценностным ориентиром считаем опережающее образование и, соответственно, стратегии опережающего образования, рассматриваемые как некая «синергетическая идея», отражающая нацеленность на поиск новых ориентиров и механизмов в развитии и совершенствовании межкультурного интеллекта, в этой связи – на постановку и решение новых задач. В целях и задачах опережающего образования, несомненно, подчеркивается роль и значимость процессов самопознания, самосовершенствования, что обусловлено переосмыслением сложившихся видений и позиций, осознанием личности как непосредственного координатора процесса обучения, источника знаний и информации, активного партнера, имеющего определенный жизненный опыт, опыт межкультурного взаимодействия.

Ценностный (опережающий) ориентир для развития и совершенствования межкультурного интеллекта определяет значимость проектирования опережающей (возможно, прогностической) модели, цель которой – способствовать вживанию личности в условия новой поликультурной среды и развитию личностных качеств в этой среде (один из которых – межкультурный интеллект).

Шаг 2 – обобщение основных направлений для развития и совершенствования межкультурного интеллекта на основе анализа образовательных практик.

Говоря об образовательных практиках, важно подчеркнуть их гуманитарный и социокультурный характер, который должен оставаться неизменным под влиянием новых тенденций и факторов, в результате реализации и решении которых определяются новые изменения (которые правомерно рассматривать в дальнейшем как новые прецеденты):

– практики реализации сетевого взаимодействия через проектирование и активное использование сетевых проектов;

– создание «Холдингов студентов» через активизацию командной работы;

– совершенствование игровых практик – «Культура попытки».

Шаг 3 – оценка возможных изменений, результаты которых могут быть адаптированы к условиям взятого для сравнения образовательного учреждения.

Полагаем, что в случае анализа оценки прецедентов целесообразно взять для рассмотрения классификацию «общее – частное – единичное», при этом общие отражают сложившиеся на текущий момент тенденции и факторы, законы развития, которые должны быть присущи всем социумам на планете; частные – проявляются в конкретных ситуациях и конкретных видах деятельности; единичные – отражают запросы индивидуума.

Применительно к рассматриваемой нами проблематике (развитие и совершенствование межкультурного интеллекта), считаем возможным выделить следующие:

– общие – отражающие общегосударственные тенденции развития высшего образования, оказывающих влияние на процесс развития и совершенствования межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования (ориентация на быстро меняющиеся тенденции и факторы, отказывающие влияние на развитие образования; реализация целей устойчивого развития в области опережающего образования; обеспечение взаимодействия между различными образовательными учреждениями и т. д.);

– частные – носящие особенный, специфический характер, отражающие запросы конкретного образовательного учреждения для решения проблемы развития и совершенствования межкультурного интеллекта (обеспечение сотрудничества с различными образовательными и социальными институтами, выявление инициатив в области развития и дальнейшего совершенствования межкультурного интеллекта, реализация прогностических моделей рамочных программ, отражающих идеи, обозначенные в инициативных проектах);

– единичные – отражающие индивидуальные особенности личности (проектирование «индивидуального образовательного маршрута» через выбор новых для себя образовательных программ, проектирование и дальнейшую реализацию гуманитарных и нейропедагогических технологий).

Шаг 4 – проектирование в дальнейшем прогностической модели рамочной программы [9, с. 57] развития и совершенствования межкультурного интеллекта, к значимым целям которой относят следующие: ориентация на получение нового знания о развитии и совершенствовании межкультурного интеллекта через усиление сотрудничества между различными образовательными учреждениями, обеспечение и поддержание новых форм научного и исследовательского сотрудничества, ориентацию на прогностический характер.

Выбор нейропедагогических технологий во многом обусловлен активным распространением нейропедагогических течений. Нейропедагогика основана на классических основах неврологии, психологии, в основе развития и реализации идей которой заложен личностно ориентированный подход.

Данный вид технологий ориентирован на поиск когнитивных и поведенческих отличий людей с различными доминирующими полушариями; знание о таких особенностях позволит в дальнейшем формировать и развивать метакогнитивный, когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты межкультурного интеллекта.

Известно, что в педагогической науке «технологический подход – это одна из необходимых ступеней познания, средствами которого осуществляется переход от анализа функционирования элементов и систем к проектированию новых процессов, новому состоянию регуляции и дальнейшего управления; некая совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки информации, описание производственных процессов, инструкции по выполнению, технологические правила и т. д.; способ реализации конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно» [9].

Как известно, в основе технологии лежат следующие операции: «диагностика реального состояния среды, системы и т. д., выявление болевых точек, уточнение целевых организаций; разработка возможных вариантов достижения цели, анализ альтернатив; выбор решения; подготовка сценария действия и его утверждение; определение уровня готовности объективных и субъективных условий реализации технологии; обеспечение информационного потока; контроль за ходом реализации программы; оценка эффективности его применения» [9].

Учитывая специфику таких технологий, важно подчеркнуть их личностно ориентированный и неалгоритмизированный характер. При этом реализуемый принцип пооперационности в таких технологиях применяется очень ограниченно, что подчеркивает их междисциплинарную основу, цели, задачи и содержание которых направлены на формирование и реализацию качественно иного способа деятельности и, соответственно, на появление и развитие нового вида интеллекта.

Полагаем важным отметить тот факт, что в логике личностно ориентированных образовательных технологий представляется целесообразным реализовывать гуманитарные технологии, «перспектива развития которых связана с переходом на индивидуальные учебные планы, индивидуальные программы профессиональной подготовки, которые, несомненно, позволяют перейти на гибкие модели организации учебного процесса, который становится более мотивированным, открытым, приобретает для обучающихся личностно значимый и во многом коррекционный характер» [9].

Существенно то, что структура, характеризуемая составом элементов технологии, совокупностью связей и отношений между ними, может рассматриваться и «по горизонтали», и «по вертикали». При этом вертикальная структура приводит к понятию уровней, их соподчиненности, иерархии и отражает движение системы, а горизонтальная отражают ее содержание – в таком повторяющемся действии преобразуется вся организация развивающегося объекта, обусловливая тем самым смену его состояний, которые в этом случае выступают как уровни изменений. В таком повторяющемся действии механизм развития через ряд изменяющихся состояний, отрицающих друг друга как уровень развития, ведет к более глубоким преобразованиям, обеспечивающим движение к определенному результату. В этом смысле развитие выступает не как автоматическое следствие организации функционирования развивающегося объекта, а как процесс самоорганизующийся, который за счет создания новых условий гарантирует личности ее развитие, возможность более полного самовыражения и самореализации.

Приведем возможные примеры.

1. Технология «блок» – реализация которой способствует воздействовать на три функциональных блока мозга – энергетический блок (фундамент дома – успех или неуспех реализации себя в поликультурном мире), блок получения, переработки и хранения информации (стены дома – что я могу для развития себя в поликультурном мире и развития своего межкультурного интеллекта) и программирование и регуляция контроля (программа «мозжечковая стимуляция», «кабинетная речь»).

2. Не менее интересна технология «доска обратной связи», суть которой сводится к тому, что доска размечена девятью секторами (круг, квадрат, треугольник, цифрами от 1 до 9 в различном порядке и цветом – желтый, зеленый и красный). Бросая мяч, происходит стимулирование мозговых процессов – концентрация внимания, проприоцептивный контроль – такие движения помогают сосредоточиться и сконцентрировать внимание, в процессе решения задач, связанных с развитием межкультурного интеллекта, можно, например, используя символику цветов – нельзя, внимание и можно, давать ситуации на спонтанное решение задач, цель которых – развитие и совершенствование межкультурного интеллекта.

Очевидно, что показателем организованности процесса развития межкультурного интеллекта является эффективность функционирования изменяющейся образовательной среды с учетом потребностей обучающихся.

Потребность задает то «состояние человека, социальной группы и общества в целом, которое выступает источником разнообразных форм активности, задающих вектор движения в сторону изменений и включающих решение об их осуществлении. Осознание определенной потребности позволяет сформировать образ предполагаемого результата изменений, то есть того состояния, к которому



Схема 1. Развитие межкультурного интеллекта

объект изменений должен прийти в результате преобразовательной деятельности. Очевидно, что, «сталкиваясь с множественной, многоликой, изменяющейся системой, в поисках стабильности человек остается предоставленным самому себе. Чтобы разрешить проблему, он должен достичь состояния, которое позволяет динамично и гибко развиваться во времени и одновременно поддерживать некий механизм, сохраняющий центр его личности» [7].

Таким образом, возникает необходимость более глубокого научного осмысления всего происходящего с человеком на современном этапе развития общества «и организации на этой основе целенаправленной помощи и поддержки в поиске путей развития данного качества личности.

Итак, обобщая изложенное выше, подчеркнем следующее: значимым в статье считаем важным обозначить проблему развития и совершенствования межкультурного интеллекта в условиях опережающего образования, подчеркнуть необходимость выбора опережающих стратегий – к таковым стоит отнести стратегию реализации сравнительных исследований и нейропедагогических технологий (схема 1).

Полагаем, что предложенные механизмы реализации могут быть использованы в дальнейшем в процессе решения проблемы развития и совершенствования межкультурного интеллекта.

Вместе с тем можно сделать выводы о том, что выявление обозначенных в данном исследовании стратегических ориентиров открывает направления для дальнейших исследований: в проектировании и обосновании новых видов заданий, основанных на использовании нейропедагогических технологий; в увеличении возможностей применения нейропедагогических технологий в развитии межкультурного интеллекта; расширении представлений о стратегиях развития межкультурного интеллекта.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. Available at: https: // www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Chen X.P., Liu D. & Portnoy R. A multilevel investigation of motivational cultural intelligence, organizational diversity climate, and cultural sales: Evidence from U.S. real estate firms. *Journal of Applied Psychology.* 2011: 93–106.
3. Стернберг Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж. *Практический интеллект:* монография. Санкт-Петербург: Питер. 2002.
4. Gelfand M.J., Imai L., Fehr R. *Thinking intelligently about cultural intelligence: The road ahead*. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. New York, NY: M. E. Sharpe. 2008: 375–387.
5. Van Dyne L., Ang S., Ng K.-Y., Rockstuhl T., Tan M.L., Koh C. Sub-dimensions of the four-factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence (CQ). *Social and Personal Psychology.* Compass, 2012; № 6 (4): 295–313.
6. Wu PeiChuan, Ang S.H. The Impact of Expatriate Supporting Practices and Cultural Intelligence on Cross Cultural Adjustment and Performance of Expatriates in Singapore. *International Journal of Human Resource Management.* 2012: 2683–2702.
7. Дроботенко Ю.Б. *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Омск, 2016.
8. Щедрина О.В. Возможна ли мультикультурная модель интеграции в России? *Социологические исследования.* 2004; № 11: 67–75.
9. Жукова Т.А., Богословский В.И. Стратегии проектирования рамочных программ подготовки педагогов. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2022; № 203. 55–62.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204. Available at: https: // www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Chen X.P., Liu D. & Portnoy R. A multilevel investigation of motivational cultural intelligence, organizational diversity climate, and cultural sales: Evidence from U.S. real estate firms. *Journal of Applied Psychology.* 2011: 93-106.
3. Sternberg Dzh., Forsajt Dzh.B., Hedland Dzh. *Prakticheskij intellekt:* monografiya. Sankt-Peterburg: Piter. 2002.
4. Gelfand M.J., Imai L., Fehr R. *Thinking intelligently about cultural intelligence: The road ahead*. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. New York, NY: M. E. Sharpe. 2008: 375-387.
5. Van Dyne L., Ang S., Ng K.-Y., Rockstuhl T., Tan M.L., Koh C. Sub-dimensions of the four-factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence (CQ). *Social and Personal Psychology.* Compass, 2012; № 6 (4): 295-313.
6. Wu PeiChuan, Ang S.H. The Impact of Expatriate Supporting Practices and Cultural Intelligence on Cross Cultural Adjustment and Performance of Expatriates in Singapore. *International Journal of Human Resource Management.* 2012: 2683-2702.
7. Drobotenko Yu.B. *Izmeneniya professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Omsk, 2016.
8. Schedrina O.V. Vozmozhna li mul'tikul'turnaya model' integracii v Rossii? *Sociologicheskie issledovaniya.* 2004; № 11: 67-75.
9. Zhukova T.A., Bogoslovskij V.I. Strategii proektirovaniya ramochnyh programm podgotovki pedagogov. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2022; № 203. 55-62.

Статья поступила в редакцию 20.11.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-171-174

Ivashkina O.A., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OAIvashkina@fa.ru*
Solopov V.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: solopov_vi@mail.ru*

USING VIDEO IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article deals with using video during foreign language classes. It is emphasized that at the present time the use of video has become an important factor in improving the quality of learning foreign languages, a means of increasing motivation and one of the methods of personification of education. The article presents the stages of work on videos and examples of tasks and types of classroom activities, gives recommendations on the use of this or that exercise. Various educational tools for teaching a foreign language and interpreting or translating are mentioned. Brief description of LMS (Learning management System) Moodle is given and the ways of integrating video and the video-based tasks for their further use in the classroom with the help of this system. Other public web platforms and mobile applications that could be used for educational purposes are reported. Results of a survey conducted among students are demonstrated.

Key words: **educational videos, video content in education, storytelling, electronic active vocabulary of learner, individual educational route.**

О.А. Ивашкина*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: OAIvashkina@fa.ru*
В.И. Солопов, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: solopov_vi@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности использования видеоматериала на занятиях по иностранному языку. Подчеркивается, что в настоящее время использование видеоконтента стало важным фактором повышения качества изучения иностранного языка, способом повышения мотивации и одним из средств индивидуализации обучения. В статье представлены этапы работы над видеоматериалом, приводятся примеры заданий и виды деятельности, даются рекомендации по использованию того или иного типа упражнений. Перечислен разный инструментарий, который можно использовать в обучении иностранному языку и совершенствовании навыков перевода. Кратко описываются средства LMS Moodle для интеграции видеоматериалов и заданий к ним в образовательный процесс с последующим использованием на занятиях в аудитории, упоминаются другие доступные web-платформы и мобильные приложения для использования в образовательных целях. Приводятся данные проведенного опроса среди обучающихся.

Ключевые слова: **образовательный видеоконтент, образовательные видеоматериалы, сторителлинг, электронный активный словарь обучающегося, индивидуальный образовательный маршрут**.

Масштабное проникновение цифровых технологий (ЦТ) в частное пространство произошло в период пандемии COVID-19, когда стало очевидно, насколько могут быть стерты границы между такими понятиями, как дом, учеба и работа. Российские педагоги ощутили неизбежность внедрения ЦТ в образование и в свою профессиональную деятельность, осознали необходимость изменения методов и форм учебной деятельности, а также ее содержания. ЦТ в образовании – это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях [1].

Вместе с этим современное молодое поколение – это уже цифровые аборигены (Digital Natives). «Теория поколений», предложенная Уильямом Штраусом и Нилом Хау, суть которой заключается в том, что каждый исторический период (примерно 20–25 лет) представлен поколением людей, родившимся и жившим в этот временной промежуток и имеющим общие черты, присущие данному поколению, может помочь в понимании поколенческих моделей поведения, принципов организации жизненного пространства и установлению эффективного взаимодействия. Новое поколение (рожденные после 2010 года), которое Марк МакКриндл предложил назвать поколением «Альфа» или «Поколением стекла» (Glass generation), характеризуется полным погружением в цифровые технологии, где Интернет с его социальными сетями и стриминговыми сервисами рассматривается этим поколением как неотъемлемая часть существования, где не технологии встраиваются в человеческую жизнь, а уже человек с рождения интегрируется в технологическое пространство. Мы наблюдаем, как в повседневной жизни детям с юного возраста предлагают гаджеты как средство успокоения, развлечения и обучения [2]. Очевидно, что с этим фактом придется считаться. Придется учитывать, что «скринейджеры» (screenagers) в подавляющем большинстве визуалы, и важно выстраивать взаимодействие с представителями этого поколения с учетом данного знания. На наш взгляд, это крайне важно для организации образовательного процесса. Также необходимо отметить, что поколение «Альфа», привыкающее получать персонифицированный контент в Интернете, будет ожидать подобный подход в других сферах жизни, в том числе и в образовании. Очевидно, что необходимо учитывать эти аспекты в процессе выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов как эффективного подхода к организации учебной деятельности в современном мире.

Для многих работников образования стремительный технический прогресс и обострившаяся ситуация в период пандемии COVID-19 стала испытанием, а резкая необходимость погружения в цифровое пространство вызвала внутренний страх, обусловленный незнанием и неумением, а также плохой технической оснащенностью образовательных организаций. Возник конфликт между традиционными методиками обучения иностранному языку и потребностью переноса образовательного процесса в информационное пространство.

В сложившейся ситуации считаем актуальным на занятиях по изучению иностранного языка применение видеоматериала как достаточно знакомое представителям педагогического сообщества средство обучения и одновременно привычный источник получения информации для поколения современных обучающихся. В связи с этим хотим обратить внимание на возможность реализации данного процесса на образовательных платформах.

Для достижения своей цели, которая заключается в нивелировании страха перед использованием ЦТ и повышении эффективности процесса обучения посредством их применения, авторами были поставлены следующие задачи: определить критерии отбора видеоконтента, обозначить этапы работы с обучающимися в ходе применения видеоматериала, представить разработанные задания и виды учебной деятельности в процессе работы над видеоматериалом, провести анализ эффективности разработок.

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования информационного общества согласно Указу Президента РФ № 203 от 2017 г. [3], созданием цифровой образовательной среды, что является частью национального проекта «Образование» по обеспечению возможности самореализации и развитию талантов [4], эскалацией процесса цифровой трансформации в период пандемии COVID-19, что нашло отражение в Распоряжении Правительства РФ № 3759-р от 2021 г. «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и образования» [5]. Таким образом, очевидно, что сформировался устойчивый запрос на использование компьютерных технологий в сфере образования.

Теоретическая значимость, на наш взгляд, заключается в описании этапов работы в процессе применения видеоматериала на занятиях по иностранному языку, а также в совершенствовании навыков перевода, в том числе с применением информационных технологий.

Практическая значимость нам видится в представлении видов работы и заданий с видеоматериалом и демонстрации технического инструментария для их реализации посредством ЦТ.

На важность использования видеоматериалов (игровые и документальные кинофильмы/короткометражные фильмы/эпизоды, игровые ролики, видеолекции, интервью, новостные репортажи и т. д.) на занятиях по изучению иностранного языка или совершенствованию навыков перевода указывали и продолжают указывать многие исследователи. Например, применение художественных фильмов на занятиях по иностранному языку помогает учитывать индивидуально-типологические качества обучающихся (тип темперамента) и способствует их речевой активности.

Демонстрация художественных фильмов/эпизодов на уроках иностранного языка создаёт условия для интенсивного развития самомотивации, связанной с высоким качеством, увлекательностью самого произведения. С этой целью крайне важно отобрать интересный и посильный для понимания фильм/эпизод фильма. Исследователи, однако, подчёркивают, что фильм/эпизод должен быть интересным, но не слишком захватывающим, поскольку это может негативно сказаться на восприятии отдельной аудиторией [6; 7]. Поэтому отобрать фильм может только внимательный и вдумчивый преподаватель, который хорошо знает свою группу.

Однако не рекомендуется выводить просмотр видеоконтента на первый план и уделять ему слишком много времени на отдельно взятом занятии. Иссле-

дователи сходятся на том, что длительность фрагмента может быть от 10 секунд до 5–10 минут. [8] Мы рекомендуем в этом случае за «единицу» отсчёта брать мизансцену.

К основным критериям для отбора видеоматериала, как правило, относят следующие:

а) насыщенность образцами речевого поведения носителей языка, нужными преподавателю (в зависимости от темы и целей занятия);

б) доступный для понимания язык, соответствующий конкретному этапу изучения обучающимися иностранного языка;

г) наличие небольшого количества лексики, характерной для разных социальных слоев носителей языка.

Укажем также на важность выбираемого содержания видеоматериала. Предпочтение может отдаваться хорошо известным фильмам, лучше классике, которые легли в основу театральных пьес, ремейков, компьютерных игр и других видов сторителлинга. Хорошо воспринимаются также сюжеты сериалов. Особое внимание стоит уделять видеороликам профессиональной направленности, материалу, сочетающемуся с изучаемой темой.

Систематическая демонстрация видео создает условия для появления образовательной мотивации. Обучающийся, будучи задействованным в процессе выполнения заданий и упражнений, направленных на понимание видеоматериала как в культурологическом, лингвистическом, так и в профессиональном аспектах – понимание игры слов, национальных крылатых выражений, местного юмора, иронии, комического эффекта интонаций, культурологических аллюзий, специализированной терминологии, – начинает верить в собственные силы, самостоятельно изучать лексику и грамматику высокого уровня и более глубоко изучать иностранный язык. Задача же преподавателя заключается в том, чтобы обучающиеся получали удовольствие от просмотра качественного видеофрагмента и удовлетворение от проделанной работы, а также совершенствования своих знаний и умений в области иностранного языка.

Как показывает практика, использование видео позволяет существенно повысить качество обучения студентов аудированию, т. е. пониманию иноязычной речи и восприятию информации на слух, что, по мнению не только исследователей и педагогов-практиков, но и самих обучающихся, вызывает трудности. Однако при тщательной разработке и продуманном составлении заданий и упражнений к видеоматериалу можно также совершенствовать другие виды речевой деятельности. Кроме того, просмотр, к примеру, художественных и документальных фильмов или эпизодов расширяет кругозор обучающихся в области истории и культуры страны изучаемого языка.

В зависимости от того, используется ли видеоматериал для изучения узких задач или для общего развития, преподаватели, исходя из целей курса, занятия, подготовленности группы и других факторов, могут разнообразить упражнения с целью более углубленного изучения реалий, безэквивалентной лексики, различных акцентов, имен собственных, идиоматических выражений и жаргонизмов, в том числе профессиональных, диалектных особенностей речи, юмора, инвективной лексики, юридических терминов, контаминированной речи, иноязычных вкраплений и т. д. Подчеркнём, что выбор того, над чем работать, зависит от видеоматериала, его насыщенности различными лексическими единицами. Прежде чем отобрать видеоконтент, преподаватель должен предварительно его прослушать и наметить методику его использования. В случае сомнения (много сленга, слишком быстрая речь, фоновые шумы и т. д.) от фильма нужно отказаться вообще или запланировать его на более поздний период.

Тексты сценариев художественных фильмов предоставляют преподавателям перевода и иностранного языка возможность, например, глубже изучить синонимическую и антонимичесую лексику по изучаемой тематике, а также предлагают обучающимся разнообразные творческие задания. Исследователи отмечают, что в настоящее время наступил момент, когда необходимо перейти «от текстоцентрического подхода к изучению перевода вообще, когда перевод анализируется с позиций лингвистики», … к изучению аудиовизуального перевода «с позиции его лингвистических, семиотических и лингвокультурных особенностей». Другие утверждают, что существуют также иные подходы к изучению аудиовизуального переноса: культурный перенос, лингвокультурный подход, дидактический (прагматико-динамический) подход, функциональный (коммуникативно-функциональный) подход, дескриптивно-семиотический подход, интегративный междисциплинарный подход [8].

Самыми распространенными видами аудиовизуального перевода (АВП) считаются субтитрование, дубляж (“lip-sync”) и закадровый перевод (“voice-over”). Каждый из них обладает своими характерными чертами [9].

Основные этапы работы над видеоматериалом

Работу над видеоматериалом рекомендуется вести в четыре этапа. При этом первые три могут использоваться в процессе изучения иностранного языка в целом, в то время как четвертый этап применяется для работы со студентами, обучающимися по специальности «Переводоведение» для совершенствования навыков перевода.

На первом, **подготовительном этапе** необходимо снять все лексические трудности в речи персонажей, с которыми студент может столкнуться при просмотре видео. Поэтому необходима напряженная работа над составлением электронного активного словаря студента, который будет индивидуальным для каждого обучающегося, то есть студент сможет его расширить за счет бытовой, специальной и другой лексики, которую он/она встретит в конкретном видео. На данном этапе в зависимости от уровня подготовленности обучающихся преподавателем могут быть предложены следующие упражнения и виды работы:

– объяснение значения неизвестных лексических единиц преподавателем;

– сопоставление английского слова с его русским эквивалентом (возможна работа в парах);

– сопоставление английского слова с его дефиницией (возможна работа в парах);

– объяснение значения слова своими словами;

– пример употребления слова в предложении, составленный обучающимися;

– заполнение пропусков в предложениях, взятых из транскрипта видеоматериала (при выполнении данного упражнения варианты ответов не представлены, обучающиеся должны предложить свои варианты; при этом не стоит подсказывать обучающимся, если они самостоятельно не могут найти правильный ответ или имеют несколько вариантов, лучше поставить задачу услышать лексическую единицу во время просмотра видео).

Для студентов с высоким уровнем владения языком целесообразно предложить провести самостоятельно работу над глоссарием к видео в рамках выполнения домашнего задания, данного заблаговременно. Это поможет реализовать формат индивидуального подхода, когда «сильные» студенты получают задание заранее и оказывают помощь остальным обучающимся на следующем занятии. Их работу рекомендуем организовать и представить в следующей форме:

Слово/Выражение	Дефиниция	Пример употребления	Перевод на русский язык

Подчеркнем, что с этой целью рекомендуется использовать как одноязычные, так и двуязычные словари.

Второй этап. После первичного ознакомления с лексикой видеоматериала рекомендуется первый ознакомительный просмотр, после которого студент может более уверенно и осознанно, опираясь на видеоряд, выбирать правильные переводные эквиваленты из словарей, вносить коррективы или уточнения в свой глоссарий.

На этом же этапе происходит освоение новой лексики посредством демонстрации фрагментов и выполнения различных упражнений, направленных на изучение и закрепление новой лексики, понимание общего смысла, фактической информации. Таким образом, помимо перечисленных задач ведётся работа по совершенствованию навыков аудирования. Во время просмотра могут быть предложены следующие упражнения и виды работы:

– выберите ответы из предложенных вариантов по содержанию видео;
– дайте ответы на вопросы;
– заполните пропуски фактической информацией;
– определите, верно или неверно приведенное утверждение;
– заполните пропуски лексическими единицами;
– расположите события или реплики персонажей в правильном порядке;
– заполните таблицу по содержанию видеоматериала.

Отметим, что каждый преподаватель, исходя из целей занятия, вправе предложить свои упражнения, которые он сочтет нужными.

Считаем крайне важным подчеркнуть, что задания типа «посмотрите видеоматериал и будьте готовы обсудить» не совсем эффективны. Ответственной задачей преподавателя в просмотровый период является контроль степени вовлеченности обучающихся в просмотр и поддерживание внимания к происходящему на экране. Это достигается посредством ремарок, пауз во время просмотра эпизода с краткими пояснениями преподавателя, вопросов по фильму. Для поддержания заинтересованности эффективным также считаем метод вероятностного прогнозирования – предугадывание дальнейшего развития событий фильма. Дискуссия на предмет альтернативного развития событий способствует развитию монологической и диалогической речи, творческому мышлению и развитию воображения.

Для полного понимания видео на занятии допускается его многократное воспроизведение до полного понимания всеми обучающимися. При этом оборудованность класса наушниками является идеальным, но не обязательным условием, поскольку практически у каждого представителя современной молодежи имеются в наличие индивидуальные наушники. В случае применения последних будьте готовы к асинхронной работе обучающихся группы.

На этом этапе студенты также учатся распознавать и воспроизводить образцы живой разговорной речи при их устном предъявлении. При повторении фразы из фильма рекомендуется копировать интонацию и темп речи персонажей фильма. Этим решается задача совершенствования и развития навыков аудирования устного иноязычного текста. Такой метод изучения иностранного языка (shadowing, или метод теневого повтора) позволяет избавиться от акцента и звучать как носитель языка. Кроме того, при работе над аудированием и над лексикой одновременно у студентов формируются необходимые ассоциации значений выражений и слов. Позднее, на постпросмотровом этапе можно предложить студентам записать липсинк-видео с помощью популярного приложения

TikTok (платформа, в которой можно совмещать звуковую дорожку и видеоролики), когда губы двигаются синхронно оригинальному тексту.

На третьем этапе происходит более углубленная работа над лексикой фильма: студенты, используя данные из словарей, учатся использовать новую лексику в новых ситуациях общения. В качестве заданий могут рекомендоваться:

– найти и выписать синонимы, антонимы к новому слову или выражению;

– переводческие упражнения (с иностранного языка на русский и наоборот), составленные на основе/тематике видеоматериала (обращаем внимание на то, что значения некоторых слов и выражений обучающиеся могут и не знать, однако преподавателям рекомендуется демонстрировать кадры именно с такой незнакомой лексикой, что поможет обучающимся развивать способность понимать на слух устную речь носителей языка и при этом компенсировать незнание отдельных слов, фраз, грамматических явлений языковой догадкой с опорой на контекст (видеоряд);

– заполнить пропуски в предложениях лексическими единицами из введенного на подготовительном этапе активного словаря (слова могут быть вынесены в табл., могут быть внесены одно/два лишних слова).

На этом этапе преподаватель при наличии времени может обратить внимание на другие трудности лингвистического характера, с которыми могут столкнуться студенты: безэквивалентная лексика, эргонимы, реалии, идиоматические выражения и жаргон, в том числе профессиональный, диалектные особенности речи, юмор; инвективная лексика; термины; контаминированная речь и т. д.

На четвертом этапе начинается напряженная работа по формированию и совершенствованию навыков, которыми должен обладать переводчик в ходе аудиовизуального перевода фильмов. Имеется в виду составление диалогового листа для субтитрования, дубляжа и закадрового перевода. На этом этапе студентам также предлагается работа по переводу ремейка изучаемого фильма, если есть такая возможность. В качестве упражнения для перевода на слух с русского на иностранный и наоборот предлагаются сцены из одной из последних экранизаций пьесы, ремейка и других видов сторителлинга.

При подходе к аудиовизуальному переводу как к процессу сложного семантического синтеза (особенно в связи с появлением стереофильмов и игр в 3D формате) можно ожидать лавинообразного роста новых решений во всех отношениях.

Некоторые исследователи аудиовизуального перевода выделяют 5 уровней компетенции, требующихся от аудиовизуальных переводчиков: техническая, лингвистическая, культурно-социальная, психоэмоциональная и стратегическая. Эти компетенции подразумевают сформированность определенных знаний, навыков и умений, которыми должен обладать переводчик для эффективного исполнения своей роли. А именно: понимание сути технических процессов и знание определенных компьютерных технологий; знание переводческих стратегий и приемов; понимание фонетики, грамматики, построения текстов, стилистики исходного языка и языка перевода; понимание культурологических аспектов социума аудиовизуальных произведений и их места в шкале ценностей исходной культуры, а также умение находить лучший вариант переноса культурных ценностей в готовый перевод (выбор между стратегиями доместикации и намеренной барбаризации аудиовизуальных произведений) [10]; эмпатийность и способность распознать чувства персонажей аудиовизуального произведения, находящиеся за рамками вербальной коммуникации, по жестам, взглядам, позам, паузам и даже операторской работы, для точной интерпретации и передачи текста.

Стоит также отметить, что, помимо вышеуказанных сложностей, переводчик обязан помнить про основное требование – липсинк (lip-sync), которое особенно важно при крупных и средних планах персонажей – подстроить перевод под артикуляцию актеров, а также изохронию (одинаковое время звучания исходного и переведенного текстов). При этом необходимо максимально точно воспроизводить общий и частный смыслы текстов исходного произведения, что достигается разными способами: частичная или максимальная адаптация под язык и реалии страны-реципиента, “барбаризация” аудиовизуального произведения.

Кроме этого, перед аудиовизуальным переводчиком стоит задача разработать (наметить) переводческие стратегии при работе с трехмерным субтитрированием. Помимо этого, есть культурные различия в сочетаниях изображений и текстовых символов – для западной цивилизации, для российской, для японско-китайской [11]. Отдельное внимание необходимо обратить на индийское кино в связи с его популярностью [12] и изменением геополитического вектора развития России и сотрудничества с Азиатско-Тихоокеанским регионом [13].

Определимся с терминами. Термин «аудиовизуальный перевод» выступает гиперонимом по отношению к гипониму «кинoперевод». Под термином «кино- или видеоперевод» обычно подразумевают перевод художественных игровых и анимационных фильмов, а также сериалов. Аудиовизуальный перевод охватывает «перевод художественных игровых и документальных, анимационных фильмов, идущих в прокате и транслируемых в телерадиовещательных сетях или в Интернете, а также сериалов, телевизионных новостных выпусков (в том числе с сурдопереводом и бегущей строкой), театральных постановок, радиоспектаклей (в записи и в прямом эфире), актерской декламации, рекламных роликов, компьютерных игр и все разнообразие интернет-материалов» [14].

Если целью подготовки не является развитие переводческих навыков, то при работе над видеоматериалом со студентами непереводческих специальностей у преподавателя на этом этапе появляется возможность закрепить лексико-грамматические навыки посредством выполнения творческих заданий, в том числе письменных. Темы и задания могут быть самые разнообразные в зависимости от целей обучения: посмотрите фильм целиком, сравните две экранизации фильма, выскажите свое мнение по режиссуре, игре актеров, понравилось/не понравилось и почему, сыграйте сцену из фильма и т. д. Практика показывает, что такие задания вызывают неподдельный интерес у обучающихся и способствуют глубокому усвоению лексики.

При прохождении будущими переводчиками курса по аудиовизуальному переводу для составления диалоговых листов рекомендуется использовать редакторы для субтитров Subtitle Edit, AegiSub, Gnome Subtitles или кроссплатформенное приложение Avidemux. Скачать указанные приложения и ознакомиться с инструкциями по использованию можно после набора в поисковой строке Яндекс или Google названия одной из вышеуказанных программ. Эти программы достаточно просты в освоении, помимо этого, существуют разнообразные видеоинструкции на YouTube.

Рассмотрим подробнее применение платформы LMS Moodle (система управления обучением), которая приобрела широкое применение в период пандемии 2019–2021 гг., и представим ее элементы и ресурсы, позволяющие размещать видеоматериал наилучшим образом и сопровождать его заданиями. К ним относятся «тест», «страница», «задание», «гиперссылка».

Согласно проведенному опросу, наиболее качественно представленными с точки зрения эстетики студенты отметили задания в виде элементов «Тест» и «Задание». К примеру, внутрь элемента «Тест» можно интегрировать видео (посредством ссылки на общедоступный интернет-сайт) под которым разместить задания, которые будут автоматически проверяться.

Элемент «Задание» удобно использовать для отчета о проделанных видах работы: составлении глоссария, выполнении постпросмотрового задания творческой направленности (эссе, разыгранной в паре/группе и записанной на видео сценки по мотивам просмотренного материала, липсинк-видео TikTok и т. д.)

При работе с ресурсами LMS Moodle у преподавателя есть возможность регулировать время просмотра видео, управлять сроком доступа к нему, сроком выполнения задания.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены лишь основные особенности использования видеоматериала на занятиях по иностранному языку. Количество контента, в какой последовательности и как его использовать решает для себя каждый преподаватель. Необходимо также твердо уяснить, что видео на занятиях по иностранному языку, используемые преподавателем, лишь помогают ему провести занятие на более высоком методическом уровне и, как правило, способствуют лучшей усвояемости материала.

Согласно проведенному опросу, большинству студентов в целом нравится просмотр видеоматериалов. 95% считают это эффективным средством для совершенствования навыков аудирования, при этом 35% отмечают, что слишком сложный для восприятия контент отталкивает. 85% респондентов утверждают, что просмотр видео всегда должен сопровождаться заданиями и 74% опрошенных считают, что данный вид работы расширяет словарный запас. 78% студентов отметили, что им интересно выполнять задания, сопровождаемые видеоматериал в системе Moodle.

Подчеркнем ещё раз, что личность преподавателя иностранного языка, его опыт, знание методики на высшем уровне, его готовность осваивать новые формы обучения как никогда важны при использовании видеоматериала на занятиях по иностранному языку.

Библиографический список

1. Снежкова Л. Цифровые технологии в образовании. *Образовательный портал «Справочник»*. Available at: https://spravochnick.ru/informacionnye_tehnologii/cifrovye_tehnologii/cifrovye_tehnologii_v_obrazovanii/
2. Williams A. *Meet Alpha: The Next ‘Next Generation’*. The New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html
3. *Указ Президента РФ № 203 от 2017 г.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
4. *Министерство просвещения России*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/
5. *Распоряжение Правительства РФ № 3759-р от 2021 г.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/
6. Ильичева Н.В., Горелова А.В. Видеоматериалы как средство развития коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку. *Иноязычное образование в поликультурной среде*: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE2018): Самарский государственный университет, 2018: 149–158.
7. Bouzenoun A. *The Constraints that Influence the Application of Feature Films in EFL Classrooms in Algeria*. 2018; № 6: 5–26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/328891091_The_Constraints_that_Influence_the_Application_of_Feature_Films_in_EFL_Classrooms_in_Algeria

8. Чикунова А.Е. *Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку*. 2010. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19259/1/iurp-2010-78-17.pdf
9. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. *Коммуникативные исследования*. 2017; № 2 (12). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-audiovizualnogo-perevoda-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt
10. Горшкова В.Е. *Перевод в кино*. Иркутск: ИГЛУ, 2006.
11. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода. *Царскосельские чтения*. 2013; № XVII. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobennosti-obucheniya-dannomu-vidu
12. Газиева И.А. *Проблемы перевода киновидеопродукции Южной Азии*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-kinovideoproduktsii-yuzhnoy-azii
13. Круглый стол. *Совет Федерации Федерального собрания Российской Федерации*. Available at: http://council.gov.ru/events/smi/anouncements/139490/
14. Матасов Р.А. *Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2009. Available at: https://cheloveknauka.com/perevod-kino-video-materialov-lingvokulturologicheskie-i-didakticheskie-aspekty

References

1. Snezhkova L. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Obrazovatel'nyj portal «Spravochnik»*. Available at: https://spravochnick.ru/informacionnye_tehnologii/cifrovye_tehnologii/cifrovye_tehnologii_v_obrazovanii/
2. Williams A. *Meet Alpha: The Next 'Next Generation'*. The New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html
3. *Ukaz Prezidenta RF № 203 ot 2017 g*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919
4. *Ministerstvo prosvescheniya Rossii*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/
5. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 3759-r ot 2021 g*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/
6. Il'icheva N.V., Gorelova A.V. Videomaterialy kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po anglijskomu yazyku. *Inoyazychnoe obrazovanie v polikul'turnoj srede*: materialy i doklady XXIV nauchno-prakticheskoj konferencii Nacional'noj associacii prepodavatelej anglijskogo yazyka (NATE2018): Samarskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 149-158.
7. Bouzenoun A. *The Constraints that Influence the Application of Feature Films in EFL Classrooms in Algeria*. 2018; № 6: 5-26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/328891091_The_Constraints_that_Influence_the_Application_of_Feature_Films_in_EFL_Classrooms_in_Algeria
8. Chikunova A.E. *Kriterii otbora autentichnyh videomaterialov dlya studentov `ekonomicheskih special'nostej v processe obucheniya anglijskomu yazyku*. 2010. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/19259/1/iurp-2010-78-17.pdf
9. Malenova E.D. Teoriya i praktika audiovizual'nogo perevoda: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2017; № 2 (12). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-audiovizualnogo-perevoda-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt
10. Gorshkova V.E. *Perevod v kino*. Irkutsk: IGLU, 2006.
11. Kozulyaev A.V. Audiovizual'nyj polisemanticheskij perevod kak osobaya forma perevodcheskoj deyatel'nosti i osobennosti obucheniya dannomu vidu perevoda. *Carskosel'skie chteniya*. 2013; № XVII. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobennosti-obucheniya-dannomu-vidu
12. Gazieva I.A. *Problemy perevoda kinovideoprodukcii Yuzhnoj Azii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-kinovideoproduktsii-yuzhnoy-azii
13. Kruglyj stol. *Sovet Federacii Federal'nogo sobraniya Rossijskoj Federacii*. Available at: http://council.gov.ru/events/smi/anouncements/139490/
14. Matasov R.A. *Perevod kino/video materialov: lingvokul'turologicheskie i didakticheskie aspekty*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheckih nauk. Moskva, 2009. Available at: https://cheloveknauka.com/perevod-kino-video-materialov-lingvokulturologicheskie-i-didakticheskie-aspekty

Статья поступила в редакцию 25.11.22

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-174-176

Kazakova Yu.A., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: Kazakova_Yulia13@mail.ru*

MOTIVATORS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INITIATIVE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article reveals motivators that contribute to the development of social initiative of junior students of a pedagogical university. The ways of development of motivators of social initiative among students – future teachers are considered. The need for the development of social initiative, a quality that orients student youth to active participation in the public life of society, socially useful activities is revealed. The results of both the theoretical analysis of scientific sources on the subject of the study and the results of the empirical research method – the questionnaire, which allowed to identify the motivators of the development of social initiative of undergraduate students of a pedagogical university. The tools for solving the identified problems are proposed.

Key words: **social initiative, student youth, future specialists, teacher, reformative activity.**

Ю.А. Казакова*, аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут,*
E-mail: Kazakova_Yulia13@mail.ru

МОТИВАТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрываются мотиваторы, способствующие развитию социальной инициативности студентов младших курсов педагогического вуза. Рассмотрены способы развития мотиваторов социальной инициативности у студенческой молодежи – будущих педагогов. Раскрыта потребность развития социальной инициативности – качества, которое ориентирует студенческую молодежь на общественно полезную деятельность, активное участие в общественной жизни общества и государства. Отражены результаты как теоретического анализа научных источников по теме исследования, так и результаты метода исследования эмпирического – анкетирования, позволившего выявить мотиваторы развития социальной инициативы студентов бакалавриата педагогического вуза.

Ключевые слова: **социальная инициативность, студенческая молодежь, будущие специалисты, педагог, преобразовательская деятельность.**

В нормативно-правовых документах Российской Федерации все чаще уделяется внимание проблеме социального воспитания молодежи, которое способствует формированию конкурентоспособной личности, способной вносить свой вклад в развитие и преобразование страны. Воспитание такой личности является одной из главных задач современной педагогики. В связи с этим мы видим в современном мире ярко выраженный интерес государства к развитию социальной инициативности у молодежи.

Целью настоящего исследования является определение мотиваторов развития социальной инициативности студентов младших курсов педагогического вуза.

Основной задачей исследования является обработка результатов эмпирического метода исследования – анкетирования для выявления мотиваторов развития социальной инициативности студентов младших курсов педагогического вуза.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости целенаправленного развития социальной инициативности студентов младших курсов педагогического вуза.

Близкое к нашему исследованию толкование понятия принадлежит Г.М. Коджаспировой: «Инициатива (от лат. initiare – начинать) – внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящей роли в коллективных действиях» [1]. Следует также обратить внимание на определение понятия исследователя О.В. Ненароковой: «Социальная инициативность – это качество личности, характеризующееся ее способностью и склонностью к активным, осознанным и самостоятельным действиям, добровольно осуществляемых человеком с целью преобразования окружающей действительности в интересах общества, содействия другим людям в продуктивном решении их проблем и с целью собственного самосовершенствования» [2].

Таким образом, рассмотренные выше понятия позволяют сделать вывод, что проявление инициативы у обучающихся – это внутренние мотивы для нетрадиционных форм учебной и внеурочной деятельности. Будущему педагогу в современных реалиях также крайне необходимо проявление инициативы. Принято считать инициативным педагога, стремящемуся к проявлению самостоятельности в действиях, к применению новых форм деятельности, а также имеет склонность к преобразовательской деятельности [3]. Известно также, что профессиональная инициатива отражает способность личности решать педагогические задачи, искать пути совершенствования себя и учеников, а также стремление перейти на более высокий профессиональный уровень. Очень часто высокая ответственность за производственную работу и чрезмерная загруженность могут стоять на пути проявления инициативы. Тем не менее диапазон профессионализма педагога расширяют как раз активные, инициативные действия [4].

В высших учебных заведениях одним из способов развития социальной инициативности у студенческой молодежи является воспитательная деятельность, которой уделяется все больше внимания со стороны государства. В законодательных документах также подчеркивается необходимость разработки программ воспитания, которые обучают граждан способности реализовывать себя, познавать себя и развивать собственные способности. Воспитательная работа в вузе планируется и реализуется на основании приоритетных направлений государственной политики в сфере воспитания, установленных в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996- р). Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. В соответствии с этим идеалом и нормативными правовыми актами Российской Федерации в сфере образования, цель воспитания обучающихся в общеобразовательной организации – развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Основным фактором, влияющим на проявление человеком активности и социальной инициативности, является мотивация, в связи с этим в рамках эмпирического метода исследования мы применили «Диагностику мотиваторов социально-психологической активности личности». Методологической основой диагностики служит теория мотивации Д. Мак-Клеланда и следующие значимые мотиваторы: «Власть», «Успех», «Тенденция к аффилиации». Тест состоит из 15 утверждений, на которые респонденту предлагается ответить, оценив правильность каждого утверждения по пятибалльной шкале [5].

Исследование осуществлено в форме анкеты, по результатам которой мы получили 98 ответов от студентов 1-го и 2-го курсов. В результате анализа полученных данных по изучению мотиваторов развития социальной инициативы студентов младших курсов педагогического вуза были получены следующие данные (см. табл. 1).

Таблица 1

Мотивационная доминанта личностной активности	Количество респондентов по уровням выраженности мотиваторов		
	Высокий	Средний	Низкий
Успех	67 респондентов	31 респондентов	0 респондентов
Власть	32 респондентов	65 респондентов	1 респондентов
Тенденция к аффилиации	66 респондентов	28 респондентов	4 респондентов

Из полученных данных следует, что преобладающей доминантой личностной активности на высоком уровне является «Успех», далее следует «Тенденция к групповому признанию и уважению (стремление к аффилиации)», затем «Власть». Ярко выраженные утверждения, относящиеся к потребности «Успех»: «Я прилагаю все усилия для того, чтобы улучшить показатели своей работы (учебы) по сравнению с тем, что было раньше» и «Я получаю удовлетворение от выполнения сложных заданий», позволяют сделать вывод, что студенты младших курсов мотивированы, целеустремлены и готовы к выполнению различного рода задач, что может быть связано со сменой рода деятельности, ролей, ответственным отношением к высшему образованию, о чем свидетельствует отсутствие респондентов с низким уровнем выраженности потребности «Успех». Следует поддерживать у студенческой молодежи стремление к успеху, применяя мотивирующие к достижению успеха формы работы. «Тенденция к аффилиации» продемонстрировала схожий с «Успехом» результат. Утверждение «Мне больше нравится работать в группе, чем в одиночку» ярко выражено у респондентов с высоким уровнем данного мотиватора. Групповые формы работы и проектная деятельность позволяют поддерживать уровень данного мотиватора. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что студентов младших курсов на данном этапе практически в равной степени мотивирует желание добиться успеха (41%) и желание быть признанным и уважаемым сверстниками, родителями и педагогами (40%). Обработка результатов опроса, касающаяся мотиватора «Власть», показала менее выраженную тенденцию – 19% (см. рис. 1).

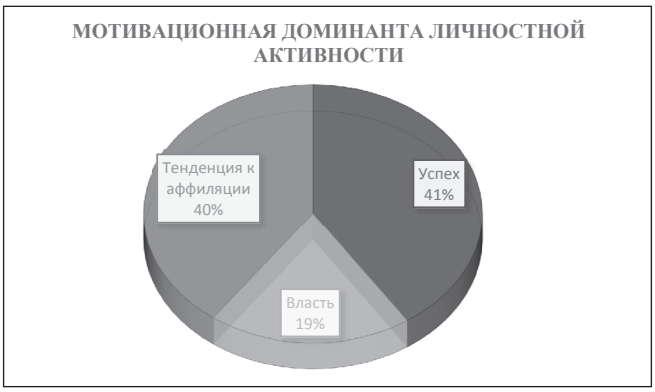


Рис. 1

Анализ исследований и публикаций, касающихся мотиваторов, позволил нам выявить связанные с мотивацией к достижению успеха основные личностные качества: субъектность личности; тип и свойства характера человека; самоуважение и ответственность; саморегуляция; особенности самоактуализации и самореализации личности; психическое здоровье; функциональная автономия (независимость); творческая активность и креативность; социальная и личностная идентичность; стремление к самосовершенствованию [6].

На основании полученных данных исследования мы можем сделать вывод о том, что желание добиться успеха также включает в себя дополнительное стремление к признанию, так как процент респондентов с высоким уровнем мотиватора «Успех» незначительно превышает респондентов с высоким уровнем мотиватора «Стремление к аффилиации». Один их вариантов поддержания высокого уровня данного показателя – это внедрение технологии создания ситуаций успеха в образовательный процесс университета.

Студентам с потребностью к причастности характерно стремление постоянно находиться в команде, принимать участие в проектной деятельности, коллективных делах и выполнении общих заданий с группой. Такая активность позволяет чувствовать себя необходимым и важным звеном. В процессе достижения целей студенту важно ощущать, что его деятельность имеет смысл, находит отклик в эмоциях родителей, педагогов и сверстников. Студенты с преобладающим мотиватором «Власть» стремятся к лидерству, потому что они уверены в своих способностях и видят способы решения определенных задач.

Таким образом, результаты опроса позволяют сделать вывод об эффективных мотиваторах студенческой молодежи и предложить универсальную форму, в реализации которой формируются все вышеперечисленные потребности. Такой формой работы со студентами является Социально-культурное проектирование.

Участие студенческой молодежи в проектной деятельности предполагает:

– генерацию лучших современных молодежных идей, которые направлены на такие сферы, как образование, экология, культура, архитектура, туризм, литература, музыка, хореография, спорт, экономика, образование, маркетинг и др.;

– выработку эффективных инновационных методов и форм, неформальных и партнерских отношений между людьми в команде, методов эффективного межличностного взаимодействия;

– оснащение человека в проблемной ситуации современными знаниями из различных областей науки, что позволяет ему эффективно решать проблемы, возникающие в течение его профессиональной деятельности.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что спецификой организации проектной деятельности со студентами является то, что проектирование в области будущей профессиональной деятельности способствует развитию компетенций и инициатив различного уровня, она не только разнообразна, но и разноплановая, может нести разный характер и направленность, эта сфера деятельности придерживается не только творческого подхода, но и научно-исследовательского, что очень важно для студенческой молодежи. Проектная деятельность пробуждает в них способность сознательно менять свои представления о жизни и обществе вокруг человека и развивает социальную активность молодых людей.

По результатам исследования можно резюмировать, что цель работы достигнута, и поставленные задачи решены. В заключение сделаем следующие выводы. Проведя теоретический анализ научных источников по теме исследования и анализ результатов опроса, мы можем сделать вывод, что результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса развития социальной инициативы студентов младших курсов педагогического вуза. Мотиваторы по развитию активности личности выражены в разной степени, в продолжение исследования мы можем проанализировать эффективность применяемых в вузе форм по поддержанию высокого уровня выраженности мотиваторов.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М. *Педагогика.* Москва: Издательство Юрайт, 2019.
2. Ненарокова О.В. *Воспитание социальной инициативности у студентов во внеаудиторной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Кострома, 2009.
3. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. *Общие основы психологии.* Москва: ВЛАДОС, 2003; Книга 1.
4. Васильев А.П., Томенко Л.В., Ансимов В.И. Роль педагогической инициативы в работе мастера производственного обучения. *Педагогическое мастерство:* материалы XXIII Международной научной конференции. Казань: Молодой ученый, 2022: 36–39. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/425/17001/
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002: 94–95
6. Безрукова А.Н., Тимофеева Т.С., Коваленко С.Н. Взаимосвязь ценностных ориентаций с уровнем притязаний и мотивацией достижения успеха. *Инновации в науке.* 2016; № 12-2 (61): 17–21.

References

1. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika.* Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
2. Nenarokova O.V. *Vospitanie social'noj iniciativnosti u studentov vo vneauditornoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2009.
3. Nemov R.S. Psihologiya: v 3 kn. *Obschie osnovy psihologii*. Moskva: VLADOS, 2003; Kniga 1.
4. Vasil'ev A.P., Tomenko L.V., Ansimov V.I. Rol' pedagogicheskoj iniciativy v rabote mastera proizvodstvennogo obucheniya. *Pedagogicheskoe masterstvo:* materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Molodoj uchenyj, 2022: 36-39. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/425/17001/
5. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Diagnostika motivatorov social'no-psihologicheskoj aktivnosti lichnosti. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva, 2002: 94-95
6. Bezrukova A.N., Timofeeva T.S., Kovalenko S.N. Vzaimosvyaz' cennostnyh orientacij s urovnem prityazanij i motivaciej dostizheniya uspeha. *Innovacii v nauke.* 2016; № 12-2 (61): 17-21.

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-176-181

Melnichuk M.V., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvmelnichuk@fa.ru*

Milyaeva L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LVMilyaeva@fa.ru*

MULTICULTURAL ACADEMIC ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR THAT FORMS CIVIC IDENTITY OF A PERSONALITY: EDUCTAIONAL AND ETHNO-CULTURAL ASPECTS. The article presents a scientific and theoretical review and some practical results of the study and research of the formation of civic identity within the multicultural environment of the university on the example of two main factors: educational and ethno-cultural socialization. The article contains definitions of the basic concepts in the field of study (for example, the definition of *multicultural environment*), examines features of two main factors (the educational factor and the factor of ethno-cultural socialization), considers foreign and Russian approaches to such a concept as a multicultural environment. The article also attempts to prove that the factor of ethno-cultural socialization and the educational factor are the leading factors in the formation of a person's civic identity within a multicultural environment. Discussing the peculiarities of the multicultural educational environment, the authors analyze the modern views of foreign and national scientists, which indicate a high interest in this issue, and also provide evidence that the multicultural educational environment is one of the most important components of modern education and is characterized by a set of conditions and requirements that ensure tolerance towards representatives of other cultures and ethnic groups, effective intercultural interaction, the study of cultural and historical experience and the knowledge of general cultural values. Special attention in the theoretical review is paid to two main factors of the formation of civic identity: the educational factor and the factor of ethno-cultural socialization. The educational factor is presented as a special factor in the development of the civic identity of a modern personality, which is formed under the influence of cognitive activity, student-centered education and dialogue of cultures in a multicultural educational environment. The importance of ethno-cultural socialization for the formation of civic identity is recognized by all leading theoretical scientists and practical teachers, which is justified by the fact that during the educational process within a multicultural environment, it is necessary to take into account the ethno-cultural and socio-cultural characteristics of the personality of students and the environment itself in order to create favorable conditions for the full implementation of the educational process.

Key words: **civic identity, ethno-cultural socialization, multicultural environment, educational factor.**

М.В. Мельничук, *д-р эконом. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvmelnichuk@fa.ru*

Л.В. Миляева, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LVMilyaeva@fa.ru*

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ

В настоящей статье представлен научно-теоретический обзор и некоторые практические результаты изучения и исследования вопросов формирования гражданской идентичности в рамках поликультурной среды вуза на примере двух основных факторов: образовательного и фактора этнокультурной социализации. В рамках статьи даны определения основным понятиям (например, поликультурной среде), рассмотрены особенности двух основных факторов (образовательного и фактора этнокультурной социализации), зарубежные и отечественные подходы к такому понятию, как поликультурная среда. В статье также предпринята попытка доказать, что фактор этнокультурной социализации и образовательный фактор являются ведущими в формировании гражданской идентичности личности в рамках поликультурного пространства. Рассуждая об особенностях поликультурной образовательной среды, авторы анализируют современные взгляды зарубежных и отечественных ученых (практиков и теоретиков), которые свидетельствуют о высоком интересе к данному вопросу, а также приводят доказательства того, что поликультурная образовательная среда является одним из важнейших компонентов современного образования и характеризуется совокупностью условий и требований, обеспечивающих соблюдение толерантности по отношению к представителям других культур и этносов, эффективное межкультурное взаимодействие, изучение культурно-исторического опыта и познание общекультурных ценностей. Особое внимание в теоретическом обзоре уделено двум основным факторам формирования гражданской идентичности: образовательному и фактору этнокультурной социализации. Образовательный представлен как особый фактор развития гражданской идентичности современной личности, которая формируется под воздействием познавательной деятельности, личностно ориентированного обучения и диалога культур в поликультурной образовательной среде. Важность этнокультурной социализации для формирования гражданской идентичности признается всеми ведущими учеными-теоретиками и педагогами-практиками, что обосновано тем фактом, что в ходе образовательного процесса в рамках поликультурной среды необходимо учитывать этнокультурные и социокультурные особенности личности учащихся и самой среды, чтобы создавать благоприятные условия для полноценной реализации образовательного процесса.

Ключевые слова: **гражданская идентичность, этнокультурная социализация, поликультурная среда, образовательный фактор.**

Современное поликультурное общество в условиях всеобщей глобализации характеризуется взаимопроникновением различных культур, а также доминированием уже сформировавшейся новой глобальной культуры, единой для всех. В связи с этим выбор своей гражданской идентичности для представителей современного общества, проживающих в разных странах и даже в разных частях света, является сложным и неоднозначным, поскольку на процесс формирования гражданской позиции оказывает влияние ряд факторов.

Процесс формирования гражданской идентичности, в который на современном этапе активно включились образовательные учреждения, является значимым и важным, поскольку по праву считается важной частью личностного самопознания и самоидентификации личности, тем компонентом, который влияет как на деятельность самой личности, так и на ее взаимодействие с другими членами сообщества.

Воспитанию гражданской идентичности, проявляющейся во многих факторах, включая этнокультурные особенности, духовно-нравственные ценности и т. д., уделяется немалое внимание в образовательных учреждениях, что способствует формированию собственной гражданской идентичности личности, а также является одной из основных характеристик межнационального общения и межкультурных отношений [1–5].

В связи с вышесказанным следует отметить, что тема данной статьи, а также затронутые в ней важные аспекты и факторы формирования гражданской идентичности личности учащихся (образовательный и этнокультурный) является весьма актуальной и вызывающей научный интерес.

Воспитанию гражданской идентичности, проявляющейся во многих факторах, включая этнокультурные особенности, духовно-нравственные ценности и т. д., на данном этапе развития общества и образовательных концепций уделяется немалое внимание в образовательных учреждениях школьного и высшего образования, что способствует формированию собственной гражданской идентичности личности, а также одной из основных характеристик межнационального общения и межкультурных отношений. Формирование гражданской идентичности учащихся в рамках мультикультурного пространства является одной из первоочередных задач современного высшего образования, поскольку направлено на создание комфортных условий для этнокультурной социализации учащихся и на удовлетворение их потребностей в общественной деятельности, имеющей гражданский компонент.

Все сказанное выше свидетельствует о важности изучения теоретических основ такого явления, как «гражданская идентичность» учащихся, а также изучения практических аспектов ее реализации в поликультурной среде вуза. Практическая значимость исследования процесса формирования гражданской идентичности личности заключается также в возможности разработки и дальнейшего внедрения в практическое применение и в образовательную практику современного учебного процесса форм и моделей воспитания гражданской идентичности учащихся, направленных на развитие понимания ими своей этнической принадлежности, своего особого отношения к родине, мировому сообществу в целом, ценностных ориентиров и этнокультурных норм поведения.

Одна из задач нашего исследования состояла в определении факторов, влияющих на формирование гражданской идентичности личности в поликультурной среде вуза, а также анализ данных факторов. Таким образом, нами были определены следующие факторы:

– институциональный: статус и роль родного государства в поликультурном мире и в определении основного вектора развития образовательных и общественных процессов;

– личностный: формирование этнокультурной идентичности в процессе социализации, личностные ценности и установки, самоконтроль и т. д.;

– образовательный: образовательные стандарты, учебные программы, воспитательные мероприятия, непрерывное образование;

– духовно-нравственный: чувство сопричастности, гордости, принадлежности к одному народу, духовно-нравственное воспитание молодежи;

– фактор этнокультурной социализации: осуществление этнокультурного и межкультурного общения, эмоционально-духовное отношение к своему народу, усвоение системы этнических и общекультурных ценностей.

В ходе работы над описываемой в данной статье проблемой, одной из практических задач было изучение и анализ работ большого количества исследователей в области вопросов формирования гражданской идентичности, среди которых следует отметить работы и исследования И.В. Кожанова, С.А. Баклушинского и Е.П. Белинского, Л.С. Трофимовой, М.В. Шакуровой и Н.Б. Воронцовой. Л.В. Максимовой и др. Работы и исследования вышеуказанных авторов ассоциируют процесс формирования гражданской идентичности с процессом личностной социализации. Принимая положение о том, что современная социальная и академическая среда, в рамках которой происходит процесс социализации современной личности, – это среда поликультурная, становится понятным, что и процесс личностной социализации будет напрямую сопряжен с формированием этнокультурной идентификации личности.

Работы зарубежных коллег также свидетельствуют о важной роли высшего образования в процессе формирования гражданской идентичности личности, что закреплено в различных государственных и нормативных актах. Работы таких исследователей, как Matthew R. Johnson (2017), Butler J. Better (2014), Shi Y., Chong E.K.M. and Li B (2019) указывают на то, что роль образовательного фактора, равно как и государства, в процессе формирования полноценных личностей с четкой гражданской позицией во всех странах неоспорима; при этом важную роль играет непрерывность, т. е. формирование гражданской идентичности происходит на всех этапах образовательной системы от начальной школы до университета.

Таким образом, в настоящей статье мы выдвигаем для обсуждения следующие тезисы, которые отражают научную новизну нашего подхода:

– формирование гражданской идентичности личности в поликультурной среде вуза представляет собой комплексный социально-личностный процесс и включает в себя опыт, убеждения и эмоции, связанные с обучением в поликультурной среде, членством в социальных сообществах, что и определяет чувство принадлежности к обществу, политическую и правовую компетентность, активную политическую и гражданскую позицию;

– формирование гражданской идентичности личности происходит под воздействием ряда факторов, среди которых ведущими признаются факторы этнокультурной социализации и образовательный;

– вышеуказанные факторы находятся в тесном взаимодействии друг с другом, обладают своими атрибутами и коррелируют с компонентами поликультурной образовательной среды, таким образом образуя сложный многокомпонентный конструкт.

Поликультурная среда вуза и гражданская идентичность

Формирование гражданской идентичности в вузе – процесс сложный и комплексный, поскольку связан с работой с людьми, которые находятся в таком возрасте и на таком этапе жизни, когда наступает переломный момент и начинается вхождение во взрослую жизнь. Именно в этом возрасте происходит активная трансформация внутренних резервов личностной идентичности, что неизбежно влияет на формирование и трансформации гражданской идентичности. Это проявляется, прежде всего, в изменении отношения, которое учащийся демонстрирует к социуму и к академической среде; в той модели поведения и общения, которую он выбирает, а также в его «… готовности соответствовать и принимать модель гражданина конкретного государства» [6, с. 27].

Разнообразие и мультикультурализм обеспечивают студентам высших учебных заведений широкий спектр преимуществ. Университетское образование всегда основывается на обмене идеями, а что может быть лучше для организации позитивной академической атмосферы, чем создание разнообразной поликультурной среды, в которой ценится и поощряется диалог между различными культурами? Образование – это область фундаментального взаимодействия разнообразного конгломерата студентов и профессорско-преподавательского состава, чье взаимодействие неизбежно порождает широкие и серьезные, научно обоснованные дискуссии, которые, в конце концов, приводят к взаимодействию культур, формированию четкой и обоснованной гражданской идентичности и плюрализму мнений.

Вопросы поликультурной среды вуза выступают доминантой в многочисленных исследованиях российских (Ярулин, 2003; Колоницкая, 2010; Парешина, 2021 и др.) и зарубежных ученых (Yaw Owusu-Agyeman, 2021; E.W. King, 2020; V. Giegerich, A.K. Hall, J.L. Cureton, J. McCartney, K. Geething, 2020.).

Само понятие «поликультурная среда» получает различные толкования в работах исследователей, работающих в этой области. В настоящей статье мы принимаем за основу понимание «поликультурной среды» как смешения, взаимодействия и взаимопроникновения различных культур, вследствие которого возникает новая культурная парадигма.

Поликультурная среда вуза – это взаимодействие двух «пространств»: культурного и образовательного, что позволяет определить понятие «поликультурная образовательная среда» как «часть образовательной среды, представляющей совокупность условий, влияющих на формирование личности, ее готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов» [7, с. 17].

Мультикультурное образование является неотъемлемой частью подготовки всей молодежи к «ответственному гражданству» в плюралистическом обществе. Студенты учатся понимать, как мультикультурные проблемы формируют социальную, политическую, экономическую и культурную структуру различных стран, включая и их собственную страну, а также то, каким образом такие проблемы фундаментально могут повлиять на их личную и профессиональную жизнь; то есть происходит процесс активного формирования гражданской идентичности [8; 9].

Данные исследований все чаще указывают на то, что мультикультурное образование делает процесс обучения более актуальным и эффективным для всех его участников (см. McCarty, 2002; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992; Park, Goodwin, & Lee, 2001; Tharp & Галлимор, 1988). Учащиеся более успешно справляются с академическими задачами, когда образовательный процесс характеризуется интеграцией культурных аспектов и образовательного опыта, такого как интерес к выполнению задач, усилия, предпринимаемые ради успешных академических достижений и чувство личной и гражданской эффективности или социальной ответственности. Таким образом, многокультурное образование и поликультурная среда вуза в совокупности содействуют созданию такой поликультурной образовательной среды, в рамках которой будут взаимодействовать культурные, этнические и социальный различия, способствуя формированию активной гражданской позиции.

Учащиеся и выпускники университетов, характеризующихся поликультурной образовательной средой, осознают важность культурных различий, которые способствуют взаимному культурному обогащению (понимание и приятие духовно-нравственных ценностей различных культур, опыт межкультурного взаимодействия и т. д.); они воспринимают межкультурные различия позитивно, одинаково относятся к культуре своего народа и другим культурам и менее склонны противопоставлять их друг другу [10]. Таким образом происходит формирование готовности студентов к общению в поликультурной среде, что вносит определенный вклад в процесс развития гражданской идентичности молодых людей, ориентированной на понимание, терпимость, принятие и уважение как культурного разнообразия, так и культурных особенностей и гражданской позиции своей страны.

Общение в мультикультурной образовательной среде способствует адекватному и динамичному взаимодействию учащихся с окружающим миром, с самими собой, с другими людьми; умело взаимодействовать с самой мультикультурной средой.

Результаты различных исследований свидетельствуют о том, что взаимодействие студентов в поликультурной среде помогает им развивать новые навыки, такие, например, как изучение иностранного языка, что, в свою очередь, расширяет когнитивные способности студентов. Студенты, обучающиеся в условиях поликультурной среды, отличаются способностью переосмыслять свои убеждения и ценности; самостоятельно приобретать новые навыки и знания; формулировать творческие идеи; интегрировать идеи и информацию в условия межкультурного общения. Более того, влияние поликультурной образовательной среды выходит далеко за рамки лекционного зала. Разнообразие и мультикультурализм способствуют улучшению этнических взаимоотношений, расширению возможностей, а также развитию эмоциональных навыков и личностных качеств, которые позволяют устанавливать социальные и межкультурные связи в условиях поликультурной образовательной среды. Такие атрибуты внутриличностного потенциала, как уровень сформированности навыков социализации в рамках заданного коммуникативного контекста; понимание собственной этнокультурной идентичности; владение общекультурными ценностями и культурными ценностями своего народа, свидетельствуют о наличии внутриличностного потенциала.

Таким образом, на процесс формирования гражданской идентичности в поликультурном пространстве вуза влияет личностный потенциал и определенный уровень сформированности этнокультурной идентичности, с которой учащиеся уже приходят в вуз и которая начнёт трансформироваться под воздействием и во взаимодействии с другими факторами, в частности, с фактором этнокультурной социализации.

Фактор Этнокультурной социализации

Принимая положение о том, что современная социальная и академическая среда, в рамках которой происходит процесс социализации современной личности, – это среда поликультурная, можно говорить о том, что и процесс личностной социализации будет напрямую сопряжен с формированием этнокультурной идентификации личности. Этнокультурная идентификация личности представляет собой непростой процесс слияния и взаимодействия нескольких культур: культуры родного народа и в то же время принятие и осознание ценности общечеловеческой культуры.

Этнокультурная социализация является одним из движущих факторов формирования гражданской идентичности личности в рамках поликультурной образовательной среды, по праву считаясь «… системообразующим фактором формирования гражданской идентичности» [11, с. 4].

Данное утверждение обусловлено рядом факторов, среди которых выделим следующие:

– общественный заказ: работа государственных институтов в условиях мультикультурного пространства; реализация принципов педагогики сотрудничества;

– необходимость учета этнопсихологических особенностей личности в поликультурном образовательном процессе;

– этнокультурный подход к образовательному процессу: выбор соответствующего содержания, методов, средств и форм организации этого процесса [11].

Этнокультурная социализация в рамках образовательной среды выражается в необходимости учитывать этнокультурные и социокультурные особенности личности учащихся и самой среды, чтобы создавать благоприятные условия для полноценной реализации образовательного процесса. К благоприятным условиям следует относить, прежде всего, соответствующие формы, методы и содержание образовательного процесса, которые будут учитывать этнокультурные особенности и способствовать формированию гражданской идентичности. Подобные процессы должны иметь место и в воспитательной среде вуза, создавая возможность межкультурного взаимодействия и этнокультурной социализации учащихся (совместные культурно-массовые мероприятия, интегрированные классы и т. д.).

Фактор этнокультурной социализации как способа формирования гражданской идентичности в условиях поликультурной образовательной среды реализуется через индивидуально-личностное обучение и воспитание и обладает следующими атрибутами:

– образовательный – этнокультурные компоненты учебных планов, которые созданы с учетом своеобразия и единства культур;

– воспитательный – внеклассные тематические мероприятия гражданской тематики;

– общественно полезный – социально ориентированные проекты, общественно полезная деятельность:

– культурно-досуговый – участие в клубах и объединениях, этнокультурное развитие через подготовку и реализацию учебно-познавательных проектов.

Благодаря фактору этнокультурной социализации в рамках поликультурной среды происходит более глубокое осознание гражданско-национальной идентичности; языковая личность начинает еще более глубоко и четко осознавать необходимость сохранения традиций общества, его институтов и ценностей; идет дальнейшее, более глубокое формирование дихотомии «я» и «иные» («свои» и «чужие»), благодаря чему происходит полноценное понимание принадлежности к стране и гражданству, языку и традициям; понимание необходимости защиты родины и национальных интересов и параллельно происходит осознание необходимости гордиться своей страной.

Необходимо отметить важный, на наш взгляд, аспект этнокультурной социализации в рамках образовательной среды: образовательные учреждения, академическая среда которых характеризуется мультикультурностью, должны создавать учебные планы соответствующего содержания, иными словами, они должны включать социокультурный компонент. Один из подходов к созданию таких учебных программ заключается в применении двух основных категорий образовательного процесса: реальность/репрезентация и актуальность [12].

Реальность/Репрезентация

Одной из задач учебных программ по всем предметам заключается в том, чтобы помочь учащимся понять реалии социального положения и культуры. Исторически сложилось так, что учебные программы скорее исключали, чем учитывали широкий спектр этнического и культурного разнообразия, существующего в обществе. В стремлении способствовать гармонии и избегать противоречий и конфликтов содержание программ исключало социальные проблемы и «… вопросы этнической и расовой идентичности, романтизировало расовые отношения и игнорировало проблемы бедности и городской жизни. Реальность мультикультурного общества искажалась, а представления об этой реальности формировались неполные и неясные» [13, с. 37].

Однако суть в том, что различные этнические, расовые и культурные группы и отдельные лица внесли свой вклад во все сферы человеческой деятельности и во все аспекты истории, жизни и культуры разных стран. Учебная программа практически не учитывает вклад многих этнически разнообразных людей, участвующих в тех или иных событиях в жизни общества. Вместо этого они учат студентов реальности – тому, как работают крупные корпорации, как совещаются банковские сделки или заключаются соглашения. Но мультикультурное образование предполагает, что этнокультурные аспекты должны быть центральным элементом содержания учебных планов. Школьные программы должны обратить вспять эти тенденции, также включив справедливое представление разнообразия. Например, изучение американской литературы, искусства и музыки должно включать вклад мужчин и женщин из разных этнических групп во всех жанрах и в разных выразительных стилях. Таким образом, изучение джаза позволит освоить различные формы и техники, созданные не только афроамериканцами, но и азиатами, европейцами и латиноамериканцами.

Актуальность

Многие этнически разнородные студенты не могу сказать, что учеба является для них захватывающей или привлекательной; они часто чувствуют себя нежеланными, незначительными и отчуждаемыми членами студенческого и академического сообщества. Это происходит потому, что большая часть того, чему их учат, не представляет непосредственной ценности для этих студентов, поскольку не отражает того, кто они есть, не связано с их культурой или историей. Тем не менее большинство преподавателей согласятся с тем фактом, что обучение становится интереснее и успешнее, когда оно имеет определенный личный смысл для учащихся [9].

Учащиеся из разных этнических групп с большей вероятностью будут заинтересованы и вовлечены в учебный процесс, если он будет происходить в знакомых и дружественных условиях, при этом ключевым фактором в установлении вовлеченности в образовательный процесс и создании позитивной социальной среды для этих студентов является культурное сходство и социокультурная «отзывчивость» (см. Bruner, 1996; Hollins, 1996; Wlodkowski & Ginsberg, 1995). Например, студенты-иммигранты из Вьетнама, Нигерии или Болгарии, которые изначально принадлежали к большинству населения в своих родных странах, могут испытывать трудности с пониманием того, что значит быть членами групп меньшинств. Студенты, которые приходят из образовательной среды, поощряющей активное обучение на основе участия, не будут интеллектуально стимулироваться пассивным обучением, которое включает только чтение лекций по предметам и выполнение упражнений, что ослабляет их академический интерес, вовлеченность и достижения [14]. Мультикультурное образование с сильным этнокультурным и социальным компонентом регулирует вовлеченность этнических студентов в процесс обучения, предоставляя контент о культурах данных этнических групп и используя различные методы обучения, которые учитывают культурные особенности различных этнических стилей обучения [15].

Использование различных стратегий может показаться сложной задачей, однако исследования показывают, что некоторые этнические группы имеют некоторые общие черты в стиле обучения [16]. В связи с вышесказанным необходимо отметить, что педагогам просто необходимо понимать отличительные особенности различных стилей обучения и использовать методы обучения, наиболее подходящие для каждого стиля. В ходе любого конкретного урока учитель может предложить учащимся три или четыре способа обучения, помогая уравнять возможности обучения среди различных этнических групп в классе.

Данные различных исследований все чаще указывают на то, что мультикультурное образование делает обучение более актуальным и эффективным. Учащиеся успешнее справляются с обучением, когда существует соответствие между их культурным происхождением и интересом к выполнению обучающих задач, академические достижения и чувство личной эффективности или социальной ответственности.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что мультикультурное образование в современном мире имеет решающее значение, а фактор этнокультурной социализации предполагает, как этническое самоопределение личности, так и принятие общечеловеческих и общекультурных ценностей и норм, что является одним из ключевых аспектов формирования гражданской самоидентичности личности в условиях мультикультурной образовательной среды.

Образовательный фактор

Роль системы образования в становлении гражданской идентичности, безусловно, одна из ведущих, поскольку формирование основ гражданской идентичности является одним из приоритетных направлений развития личности в образовательном поле.

Современное образование в рамках глобального мира, в котором все больше наблюдается «… рост числа полиэтничных и мультикультурных по своему составу стран», одной из целей ставит формирование гармоничной, поликультурной личности, сочетающей в себе три основных «идентичности»: этническую, гражданскую и общечеловеческую. В этой трилогии гражданская идентичность по праву считается приоритетной поскольку «… формирование гражданской идентичности подразумевает этническое самоопределение личности, осознание и принятие ценностей общекультурного и общечеловеческого характера» [11, с. 4].

Очень важно и весьма необходимо говорить о формировании гражданской идентичности в системе образования. Во-первых, необходимо учесть, что современное образование носит сейчас непрерывный и ступенчатый характер (дошкольная ступень, начальная школа и т. д.), и каждая ступень имеет свои задачи и свой функционал. Каждая последующая ступень системы образования является базой или фундаментом для последующего этапа формирования гражданской идентичности на последующей ступени. Таким образом, образовательный фактор обеспечивает сложный и многокомпонентный процесс формирования гражданской идентичности учащихся, осуществляя его преемственность и непрерывность.

Одним из атрибутов образовательного фактора формирования гражданской идентичности являются в личностно ориентированное обучение и воспитание, в основе которых лежат «… системно-деятельностный, гуманистический, компетентностный, аксиологический и этнокультурный подходы» [11, с. 6].

Процесс формирования гражданской идентичности личности начинается с самого раннего этапа жизни через познание культуры и духовных ценностей родного народа. В современном поликультурном и глобальном мире человек вынужден взаимодействовать с культурными традициями и с культурным наследием других народов. Образовательный фактор позволяет участникам поликультурного образовательного процесса, которые уже обладают сформированным поликультурным мировоззрением и мышлением на этапе высшего образования, расширять и изменять гражданское мировоззрение, а также обладать высокой мотивацией к диалогу культур и гражданских позиций в ходе образовательного процесса в рамках поликультурной среды. Более того, на этапе высшего образования эти установки являются приоритетными, поскольку высшее образование напрямую направлено на формирование и развитие поликультурных личностей с четкой гражданской позицией и этнокультурной идентификацией [17].

Подобные цели и задачи заложены в нормативных образовательных документах разных стран, включая Россию, США, Финляндию, Канаду и другие страны. Так, например, еще в 1947 году в заключении Президентской комиссии по высшему образованию США мы находим следующее: «Первое и самое важное требование к высшему образованию состоит в том, чтобы на всех уровнях и во всех областях специализации оно было носителем демократических ценностей и идеалов" (President's Commission on Higher Education, 1947; 102 – https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.89917/2015.89917.Higher-Education-For-American-Democracy-A-Report-Of-The-Presidents-Commission-On-Higher-Education-Vol-I---Vi_djvu.txt).

В правовых и законодательных документах РФ также поставлены цели и задачи, которые направлены на формирование гражданской идентичности. Так, согласно п. 12 Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» одной из важнейших стратегических задач нашего государства является «… укрепление российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей населения».

Сразу следует отметить, что система высшего образования нашей страны соответствует вышеупомянутым государственным целям и направлена на полнейшее их достижение.

Приведенные выше факты могут свидетельствовать о том, что образование (в частности, непрерывное образование в целом и особенно ступень высшего образования) является очень важным фактором, влияющим на формирование гражданской идентичности. Образовательная среда вузов включает в себя различные системы и отношения, именно в рамках образовательного пространства происходит «встреча» представителей различных социальных и этнических групп, что позволяет вузам целенаправленно воздействовать на процесс формирования гражданской идентичности, «… создавая основы ценностного отношения к миру и в событийной форме закладывая духовно-нравственный фундамент гражданской идентичности» [18, с. 27].

Ведущая роль в формировании гражданской идентичности личности отводится системе образования неслучайно. Именно в рамках образовательной системы реализуются основные принципы государственной политики, среди которых особое место выделено «… воспитанию взаимоуважения, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, а также защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» (https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/).

Именно школа в широком понимании этого слова как образовательного учреждения является важным контекстом для гражданского становления личности, поскольку является единственным учреждением, обладающим потенциалом и возможностью охватить каждого молодого человека в стране. Из всех социальных и учебных институтов учреждения образования несут систематическую и непосредственную ответственность за привитие гражданских норм и ценностей молодому поколению. Было доказано, что обсуждение гражданских вопросов в образовательном учреждении (школе или университете), изучение различных мнений о гражданских делах и сравнение идей всех участников образовательного процесса положительно коррелируют с гражданской ответственностью или гражданским долгом и благотворно влияют на формирование гражданской идентичности. Более того, возможность постоянно обсуждать проблемы гражданского характера в рамках образовательной среды является очень важной предпосылкой формирования гражданской позиции и участия в гражданской деятельности. Возможность получать гражданское обучение и воспитание в ходе образовательного процесса оказывает наибольшее влияние на формирование у учащихся гражданской идентичности, чем атрибуты базисного круга, такие как семья, друзья, круг общения и место проживания [19].

Реформы в системе образования, переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты, предусматривающие компетентностный подход, и обязательный учет принятых профессиональных стандартов при реализации основной образовательной программы направлены на формирование в современных поликультурных личностях гибкости ума, коммуникабельности, инициативности и ответственности – все то, что характеризует поликультурную языковую личность как активного гражданина. Современная поликультурная образовательная среда предлагает все условия для полноценной реализации образовательного фактора и создает условия для того, чтобы молодые люди проявляли общую эрудицию, предметные способности и устойчивую консолидирующую гражданскую позицию.

Таким образом, через образовательный фактор продолжает формироваться и расширяться гражданская идентичность языковой личности в поликультурной образовательной среде; происходит более глубокое осознание объединяющих ценностей, связанных с патриотизмом, духовными измерениями культуры и формированием личностной идентичности.

Влияние образовательного фактора и фактора этнокультурной социализации на формирование гражданской идентичности выпускников Финансового университета (г. Москва)

Согласно требованиям ФГОС, формирование гражданственности, гражданской ответственности и идентичности является неотъемлемой частью воспитательной и учебной деятельности вуза. В нормативных документах Финансового университета при правительстве РФ четко обозначено, что студенты и выпускники Финансового университета «… должны занимать активную гражданскую и патриотическую позицию, быть способными работать в условиях плюрализма мнений» (Концепция воспитательной работы. Выписка из протокола № 5, 2010) и уметь быть открытыми к международному сотрудничеству и коммуникации, а также уметь открыто смотреть в современный мир.

В ходе анализа концепции формирования гражданской идентичности учащихся Финансового университета при правительстве РФ (г. Москва) нами была предпринята попытка создания матрицы формирования гражданской идентичности личности в Финансовом университете, в которой были отражены различные методы и формы работы в ходе воспитательного, учебного и научно-исследовательского процесса, а среди компонентов были выделены образовательный, воспитательный, культурно-досуговый, социально-развивающий. Приведём данную матрицу ниже в форме графической смарт-диаграммы, которая составлена авторами на основе нормативных документов вуза и модульной программы формирования гражданской идентичности И.В. Кожанова:



Рис. 1. Матрица процессов формирования гражданской идентичности в Финансовом университете

Данная диаграмма отражает процесс формирования гражданской идентичности в Финансовом университете как алгоритмизированный циклический процесс, в котором участвуют все основные компоненты образовательно-воспитательного цикла.

Следует отметить, что формирования гражданской идентичности личности в вузе, в частности в Финансовом университете, направлено на создание и воспитание выпускника с *активной гражданской позицией* (далее – АГП). В нашем представлении АГП является сложным конструктом, в котором сочетаются и взаимодействуют между собой студенческая идентичность, гражданская идентичность, волонтерство, а также благотворительность и интерес к социальным программам и социальному взаимодействию. Атрибутами успешно сформированной гражданской идентичности выпускников является набор общих гражданских ценностей, которые формируются, разрабатываются и реализуются в рамках учебных и внеклассных программ с явно выраженным гражданским компонентом.

Природа гражданской идентичности рассматривается нами как нефиксированная категория, которая всегда включена в социальный контекст и конструируется посредством взаимодействий различных факторов, включая личностную сферу, образовательный домен и взаимодействия в рамках этнокультурного взаимодействия.

В ходе исследования особенностей формирования гражданской идентичности поликультурной личности в вузе, в частности в Финансовом университете при правительстве РФ, нами была предпринята попытка описать гражданскую идентичность студента/выпускника через интеграцию факторов, о которых мы упоминали в других разделах, а также взаимодействие атрибутов данных факторов.

С целью выявления особенностей формирования гражданской идентичности и определения факторов, влияющих на данный процесс в финансовом университете, нами был составлен и проведён опрос студентов университета. В опросник были включены вопросы различной тематики, которые дают возможность полноценно оценить и понять взаимодействие личностного фактора (я-концепт) как с образовательным фактором, так и с этнокультурной социализацией. Таким образом, в тематику вопросов вошли следующие темы: социокультурные (например, «необходимо уважать язык и культуру всех народов» или «на мой выбор университета повлияла возможность знакомства и взаимодействия с людьми из разных стран»); и вопросы образовательного характера (например, «университет, в который я поступаю, должен обеспечивать высококачественное образование) и т. д.

В результате мы смогли выделить три ведущих фактора, которые имеют наибольшую значимость; таким образом, лидирующие позиции получил образовательный фактор, за ним следует этнокультурный фактор и замыкает тройку ведущих факторов духовно-нравственный фактор. Отобразим полученные данные в следующей диаграмме:

Таким образом, мы можем сделать вывод, что среди ведущих факторов, влияющих на полноценное и эффективное формирование гражданской идентичности языковой личности в ФУ, на основании результатов опроса студентов, научно-практического анализа нормативных образовательных документов и анализа образовательно-воспитательной деятельности, осуществляемой в вузе, нами было выделено три ведущих фактора: образовательный, личностный и фактор этнокультурной социализации, которые находятся в тесном взаимодействии.

Вышеуказанные факторы способствуют формированию гражданской идентичности личности в рамках образовательного, культурного и индивидуально-личностного пространства в Финансовом университете в соответствии и с учетом государственных нормативных документов, тех целей, задач и установок, которые ставит государство перед вузами. В ходе образовательной и воспитательной деятельности идет формирование самых важных ценностей, понятий и устоев полноценных граждан своей страны, к которым следует относить понимание и уважение межнационального мира и этнического разнообразия, патриотизм, понимание единства разнообразных культур, осознание духовно-нравственных и общекультурных ценностей (Д.А. Медведев Послание Президента России Федеральному Собранию РФ от 5 ноября 2008 г.)

Заканчивая данную статью, мы хотели бы привести общий вывод, основанный на результатах нашего исследования: формирование гражданской идентичности личности в поликультурной среде вуза представляет собой комплексный процесс, на который оказывает влияние ряд факторов. Прежде всего – это сама поликультурная среда, в которой происходит активное и эффективное межэтническое и межкультурное взаимодействие. Понимание и принятие других культур создает особую траекторию развития личности, что способствует формированию основ гражданского поведения, развивает и поддерживает гражданскую активность.

Наше исследование подтвердило положение о том, что формирование гражданской идентичности личности в рамках поликультурной среды – это процесс многогранный и многокомпонентный, на который оказывают влияние ряд факторов, формируя многоуровневую систему личностных, социокультурных и институциональных отношений.

В рамках нашего исследования было выявлено, что среди факторов, влияющих на формирование гражданской идентичности, ведущими являются образовательный и фактор этнокультурной социализации.

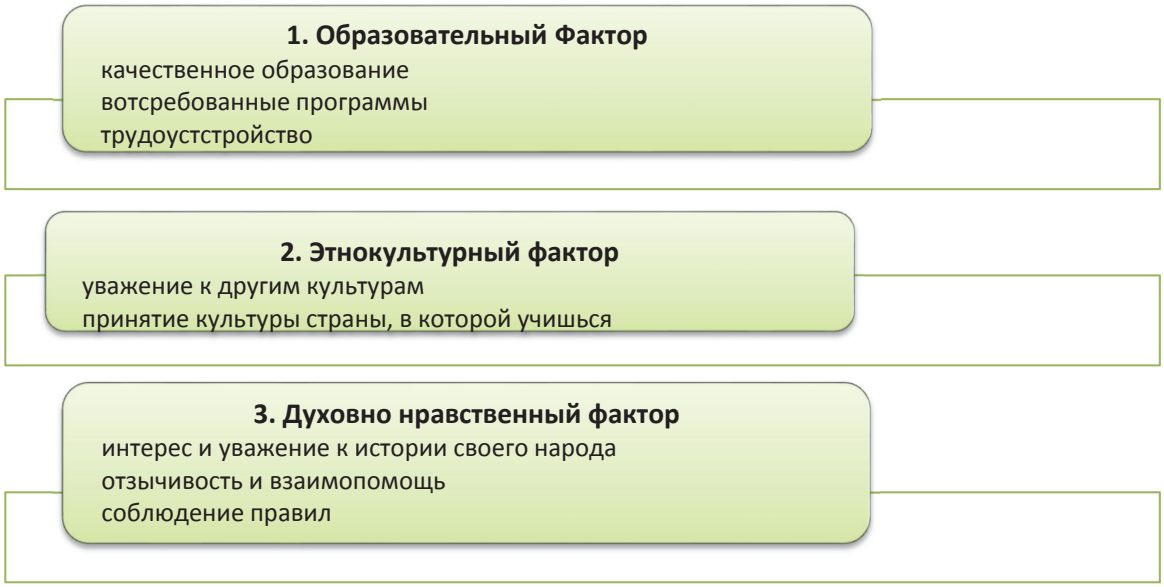


Рис. 2. Ведущие факторы формирования гражданской идентичности учащихся Финансового университета (г. Москва)

Анализ теоретических основ формирования данных факторов и их практической реализации в поликультурной среде университета позволяет утверждать, что два упомянутых выше фактора входят в динамическую модель гражданской идентичности, представляя собой факторы-трансформаторы, которые изменяют, трансформируют и наполняют новыми смыслами гражданскую идентичность учащихся под влиянием компонентов и атрибутов поликультурной среды. Таким образом, образовательный фактор, основанный на образовательном опыте, т. е. на академических знаниях, навыках социокультурного общения и гражданской социализации, позволяет участникам поликультурного образовательного процесса расширять и изменять уже сформированное гражданское мировоззрение, формировать высокий уровень мотивации к диалогу культур и гражданских позиций в ходе образовательного процесса в рамках поликультурной среды.

Фактор этнокультурной социализации отражает степень участия обучающегося в общественной жизни учебного заведения и студенческого сообщества. Этот фактор является системообразующим в процессе формирования гражданской идентичности личности, поскольку этнокультурная социализация предполагает, как этническое самоопределение личности, так и принятие общечеловеческих, и общекультурных ценностей и норм, что является одним из ключевых аспектов развития гражданской самоидентичности. Основная идея, заложенная в процессе этнокультурной социализации, заключается как в осознании личностью своей принадлежности к культуре родного народа, к традициям и устоям своего социума, так и в приобщении к ценностям мировой культуры, к принципам, ценностям и нормам поликультурного сообщества. Подобное взаимодействие обеспечивает успешную реализацию личности в условиях поликультурной среды.

Понимание важности поликультурной среды для формирования гражданской идентичности и дальнейшее изучение факторов, оказывающих особое влияние на данный процесс, будет способствовать национальному разнообразию в современном глобальном мире, сохранению и развитию этнических культур, внедрению их ценности в практику образования и профессиональной подготовки. Понимание функционирования ведущих факторов позволит оказывать благотворное влияние на процесс формирования поликультурной личности с четкой гражданской позицией, способной к активной и эффективной жизни в моноэтнической и мультикультурной среде; личности, способной понимать и уважать другие культуры, жить в мире и гармонии с людьми разных национальностей и вероисповеданий; личности, которая по праву будет считаться мультикультурным специалистом, признающим и пропагандирующим культурный плюрализм, способным брать на себя ответственность, решать проблемы неконфликтным путем и являться активным представителем гражданского общества.

Библиографический список

1. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога. *Педагогика*. 2014; № 3: 83–91.
2. Бондаревская Е.А. *Теория и практика личностно ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
3. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2015; № 5: 1–11.
4. Pinson H. The new civics curriculum for high schools in Israel: The discursive construction of Palestinian identity and narratives. *Education, Citizenship and Social Justic*. 2020; № 15 (1): 22–34.
5. Johnson Matthew R. Understanding College Students' Civic Identity Development: A Grounded Theory. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 2017; Vol. 21, № 3.
6. Николаева М.В. Формирование гражданской идентичности студентов педагогического вуза. *Известия ВГПУ*. 2015; № 3 (98). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza
7. Колоницкая О.Л. Реализация концепции поликультурного образования и ее влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе. *Эйдос*. 2010. Available at: https://eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm
8. Banks J.A., Banks C.A.M. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
9. Banks J.A. *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
10. Asten T., Rynkevich A., Karpova A. Multicultural education as the basis of professional literacy of the students. *Proceedings of ICERI2020*. 2020: 2268–2275.
11. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2015; № 5: 1–11.
12. Geneva G. *The Importance of Multicultural Education*. 200; Vol. 61, № 4. Available at: https://www.ascd.org/el/articles/the-importance-of-multicultural-education
13. Loewen J.W. *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: New Press, 1995.
14. Bennett C.I. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
15. Nieto S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2000.
16. Shade B.J. *Culture, style, and the educative process*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1989.
17. Damon W. To not fade away: Restoring civil identity among the young. In D. Ravitch & J. Viteritti *Making good citizens: Education and civil society*. New Haven, CT: Yale University Press, 2001; 122–141.
18. Коновалова Л.В. К вопросу о формировании гражданской российской идентичности в вузе. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2017; № 4: 316–324.
19. Giulia Rossi, Michela Lenzi, Alessio Vieno and Massimo Santinello. Factors Associated with Civic Engagement in Adolescence: The effects of Neighbourhood, School, Family, and Peer Context. *Journal of community psychology*, 2016; № 8: 1040–1058.
20. Owusu-Agyeman Y., King E.W. Multicultural education: issues and perspectives, *Intercultural Education*. 2021; Vol. 31: 490–492.

References

1. Shakurova M.V. Formirovanie rossijskoj grazhdanskoj identichnosti lichnosti: problema pedagoga. *Pedagogika*. 2014; № 3: 83-91.
2. Bondarevskaya E.A. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000.
3. Kozhanov I.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe `etnokul'turnoj socializacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2015; № 5: 1-11.
4. Pinson H. The new civics curriculum for high schools in Israel: The discursive construction of Palestinian identity and narratives. *Education, Citizenship and Social Justic*. 2020; № 15 (1): 22-34.
5. Johnson Matthew R. Understanding College Students' Civic Identity Development: A Grounded Theory. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 2017; Vol. 21, № 3.
6. Nikolaeva M.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Izvestiya VGPU*. 2015; № 3 (98). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza
7. Kolonickaya O.L. Realizaciya koncepcii polikul'turnogo obrazovaniya i ee vliyanie na professional'noe stanovlenie lichnosti obuchaemogo v tehnicheskom vuze. `*Ejdos*. 2010. Available at: https://eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm
8. Banks J.A., Banks C.A.M. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
9. Banks J.A. *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
10. Asten T., Rynkevich A., Karpova A. Multicultural education as the basis of professional literacy of the students. *Proceedings of ICERI2020*. 2020: 2268-2275.
11. Kozhanov I.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti v processe `etnokul'turnoj socializacii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2015; № 5: 1-11.
12. Geneva G. *The Importance of Multicultural Education*. 200; Vol. 61, № 4. Available at: https://www.ascd.org/el/articles/the-importance-of-multicultural-education
13. Loewen J.W. *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: New Press, 1995.
14. Bennett C.I. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
15. Nieto S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2000.
16. Shade B.J. *Culture, style, and the educative process*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1989.
17. Damon W. To not fade away: Restoring civil identity among the young. In D. Ravitch & J. Viteritti *Making good citizens: Education and civil society*. New Haven, CT: Yale University Press, 2001; 122-141.
18. Konovalova L.V. K voprosu o formirovanii grazhdanskoj rossijskoj identichnosti v vuze. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2017; № 4: 316-324.
19. Giulia Rossi, Michela Lenzi, Alessio Vieno and Massimo Santinello. Factors Associated with Civic Engagement in Adolescence: The effects of Neighbourhood, School, Family, and Peer Context. *Journal of community psychology*, 2016; № 8: 1040-1058.
20. Owusu-Agyeman Y., King E.W. Multicultural education: issues and perspectives, *Intercultural Education*. 2021; Vol. 31: 490-492.

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-182-184

***Negrobova L.Yu.**, senior teacher, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: nega-1975@mail.ru*
***Tigrov V.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: tigrisandn@mail.ru*

FROM THE EXPERIENCE OF ENGAGING STUDENTS WHO ARE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY STUDENTS' INVOLVEMENT IN INNOVATIVE PROJECT ACTIVITIES. The article discusses the necessity of teaching students – future teachers of technology the basics of innovative project activities in the field of pedagogical innovations. The materials of the publication analyse the problem of forming motivation in modern students to participate in innovative projects, their acquisition of innovative skills and their subsequent application in professional pedagogical activity. The experience of involving students majoring in technology in P.P. Semenov-Tyan-Shansky University during their participation in the regional project "Children-Innovators of Lipetsk region" is presented. The project is aimed at teaching schoolchildren from municipal districts of Lipetsk Oblast the basics of inventive activity. At all stages of the project provides the involvement of students to form their experience in organizing and implementing innovative pedagogical activities.

Key words: **technology, innovation, innovation activities, innovation project, invention, project "Children Innovators of Lipetsk Region".**

***Л.Ю. Негробова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), г. Липецк, E-mail: nega-1975@mail.ru*
***В.П. Тигров**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского), г. Липецк, E-mail: tigrisandn@mail.ru*

ИЗ ОПЫТА ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается необходимость обучения студентов – будущих учителей технологии основам инновационной проектной деятельности в области педагогических инноваций. В приведенных материалах анализируется проблема формирования у современных студентов мотивации участия в инновационных проектах, приобретения ими навыков инновационной работы и последующем их применении в профессиональной педагогической деятельности. В публикации описан опыт вовлечения в инновационную проектную деятельность студентов – будущих учителей технологии в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в ходе их участия в региональном образовательном проекте «Дети-новаторы Липецкой области». Проект направлен на обучение школьников муниципальных районов Липецкой области основам изобретательской деятельности, и на всех его этапах предусматривается привлечение к работе будущих учителей технологии с целью формирования у них опыта организации и осуществления инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: **технология, инновации, инновационная деятельность, инновационный проект, изобретательство, проект «Дети-новаторы Липецкой области».**

Актуальность проводимого исследования вытекает из реализации в стране инновационной стратегии развития, в связи с которой растет потребность общества в специалистах, способных планировать и осуществлять инновационную работу в различных сферах. В связи с этим возрастает актуальность подготовки кадров, в том числе педагогических, задачей которых становится обучение будущих работников, способных быстро реагировать на вызовы времени, разрабатывая и внедряя в производство актуальные новшества. Ключевое место в решении подобных вопросов отводится технологическому образованию, поскольку развитие страны прочно связано с техническим прогрессом. В этом отношении подготовка учителей технологии, способных обучать школьников в контексте вышеописанных задач, становится важным направлением работы в педагогических вузах, так как будущему учителю необходимо ориентироваться в инновационных педагогических технологиях и уметь применять эффективные способы обучения школьников, в том числе в рамках инновационной технологической деятельности. Исходя из этого, целью исследования стала разработка алгоритма привлечения студентов – будущих учителей технологии к инновационной проектной деятельности в области педагогических инноваций на примере их участия в проекте «Дети-новаторы Липецкой области». В ходе проведенной работы были решены следующие задачи: а) проанализирована сущность инновационной деятельности в технологической и педагогической сферах; б) определены составляющие готовности студентов к инновационной деятельности; в) разработана последовательность этапов вовлечения студентов в инновационную проектную деятельность и их содержание. Научная новизна исследования состоит в привлечении студентов – будущих учителей технологии к инновационной работе в ходе реализации образовательного проекта «Дети-новаторы Липецкой области». Существенным аспектом здесь становится включение изобретательства в качестве функционального компонента в структуру инновационной проектной деятельности в области педагогики. Теоретическая значимость представленного исследования заключается в обосновании вовлечения студентов в инновационную деятельность в рамках проекта «Дети-новаторы Липецкой области» и включения в их подготовку обучение изобретательству; практическая значимость – в разработке последовательности этапов и их содержания в каждом периоде деятельности обучающихся.

Инновационные процессы в современном образовании

В настоящее время объективным фактором развития человеческой цивилизации является динамичная модернизация разнообразных процессов, значимых во всех направлениях жизни общества. В связи с этим одним из требований, прочно вошедших в современную профессиональную культуру, становится инновационная деятельность, а частью профессиональных качеств, востребованных в различных сферах – способность специалиста разрабатывать и внедрять инновационные продукты. Система образования в этом отношении не исключение, поскольку процессы обучения и воспитания в любую эпоху соответствуют веяниям времени и должны в каждый ее момент в достаточной мере обеспечивать требуемые обществом результаты педагогического процесса [1]. На сегодняшний день это отражается на всех уровнях работы образовательной сферы и охватывает различные аспекты ее функционирования, начиная с момента организации педагогического процесса и управления им и заканчивая профессиональной деятельностью педагогов [2]. Это приводит учителей к необходимости отслеживания современных тенденций педагогической инноватики, знакомства с появляющимися предметными и методическими новшествами, их адаптации к решаемым вопросам и применения в работе, участия в разработке, тестировании и внедрении инноваций.

Одним из ключевых направлений, требующих внедрения инновационных методов в образование, становится предметная область «Технология», поскольку она решает задачи подготовки специалистов технических производств, следовательно, участвует в реализации концепции инновационного развития страны [3]. Особая роль в данном вопросе отводится подготовке студентов – будущих учителей технологии, так как именно им предстоит ориентировать школьников на освоение технических специальностей и начинать подготовку будущих специалистов.

Понимая под инновациями разработку и внедрение новшеств – элементов, несущих новизну, мы столкнулись с двумя трактовками данного процесса, востребованными в технологическом образовании. В технической сфере инновация рассматривается как разработка и внедрение в производство технического устройства или технологического процесса, обладающего объективной новизной. То есть в данном контексте инновационная деятельность предполагает изобретательство с последующим применением разработанного продукта в производстве [3]. В педагогике инновации – это новшества, «целенаправленно применяемые с целью качественного улучшения структуры и функционирования педагогической системы в целом или отдельных ее компонентов в частности» [4]. То есть педагогический инновационный процесс предполагает разработку и внедрение методов, приемов и форм работы, позволяющих выстроить эффективное обучение, добиваясь необходимых итогов. Продуктом их применения становится мотивация обучающихся к выполнению каких-либо действий, их знания и умения и в конечном итоге – способность применять освоенные действия в жизни.

В технологическом образовании актуальны обе трактовки, поскольку студенты должны ориентироваться как в педагогических вопросах, так и технологических. В связи с этим хороших результатов, на наш взгляд, можно добиться, привлекая студентов к инновационной педагогической работе, в которой производится обучение школьников изобретательству. Таким образом, студенты смо-

гут осваивать способы инновационной педагогической деятельности, участвуя в обучении школьников основам изобретательской деятельности.

Специалисты сходятся во мнении, что ключевым условием инновационных процессов в образовании становится готовность педагогов к деятельности в данном направлении [5]. Следовательно, одним из аспектов, требующих особого внимания при обучении студентов педагогических вузов, является формирование у них готовности к инновационной педагогической деятельности. Исследования ряда авторов позволяют утверждать, что в настоящее время готовность студента – будущего учителя к участию в инновационной деятельности складывается из различных составляющих, существенная роль среди которых принадлежит мотивационно-ценностному, когнитивному и содержательно-операционному компонентам, которые требуют особого внимания и глубокой проработки в процессе обучения студентов [6].

Привлечение студентов к инновационной деятельности при обучении в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Работа в данном направлении активно ведется на кафедре технологии и технического творчества ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», где исследуются различные аспекты инновационной деятельности, предусматривающей активное привлечение к ней студентов профиля «Технология» [7; 8; 9]. Исследования, осуществляемые здесь в течение последних лет, показали, что освоение студентами на учебных занятиях и во внеаудиторной деятельности методов активизации решения творческих задач и изобретательских приемов, выполнение исследовательских и изобретательских проектов, работа на высокотехнологичном оборудовании и т.д. оказались недостаточными для формирования целостного представления об инновационной деятельности в педагогической сфере. Было выявлено, что включение данных видов работы в учебные занятия и во внеаудиторную работу не обеспечивает устойчивого результата, гарантирующего неизменный интерес студентов и их готовность и способность решать педагогические задачи инновационными способами. Безусловно, способность будущего учителя технологии пользоваться освоенными инновационными приемами, полезными в изобретательстве, расширяет его кругозор, делает более мобильным и конкурентоспособным на рынке труда [3; 9]. Однако, на наш взгляд, более продуктивным может стать включение обучения изобретательству в качестве важной части в подготовку студентов основам инновационной деятельности, предусматривающей их привлечение к образовательным мероприятиям, реализуемым сотрудниками кафедры технологии и технического творчества. Одним из таких мероприятий стал проект «Дети-новаторы Липецкой области».

Региональный образовательный проект «Дети-новаторы Липецкой области»

Проект «Дети-новаторы» в настоящее время реализуется как региональное мероприятие, предусматривающее обучение школьников муниципальных районов Липецкой области основам изобретательской деятельности. Работа в рамках мероприятия организуется на базе кафедры технологии и технического творчества ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского в формате научно-исследовательских каникул, предусматривающих обучение детей на примере решения производственных проблем предприятий региона с дальнейшим патентованием и внедрением изобретения в производство [10; 11]. «Дети-новаторы» на сегодняшний день выступают как инновационный педагогический проект, отвечающий требованиям времени, существенным аспектом которого стало привлечение к работе в нем студентов – будущих учителей технологии с целью вырабатывания у них практических навыков организации и осуществления инновационной педагогической деятельности.

Для формирования готовности студентов к участию в проекте с ними проводится большой объем предварительной работы, охватывающий аудиторные и внеаудиторные занятия, начиная с первых недель их обучения в вузе. Целью этого периода является проработка мотивационно-ценностной и когнитивной составляющих, таких как мотивирование к инновационной деятельности в технологической сфере, формирование знаний и умений в области изобретательства при разработке и внедрении в производство технических объектов [7; 9]. Обучающиеся, которые успешно освоили данный материал и проявили активность и заинтересованность, привлекаются к работе со школьниками в проекте «Дети-новаторы» и получают возможность применить на практике полученные знания и опыт, реализуя его в педагогическом контексте.

Перед запуском проекта «Дети-новаторы», ориентируясь на участие в нем, каждый студент получает задание по разработке сценария мероприятия для школьников. Задание выполняется в ходе аудиторной работы в вузе. Разработанные сценарии впоследствии заслушиваются и защищаются в качестве итогового мероприятия по одному из учебных предметов. В результате производится отбор лучшей разработки, которая впоследствии будет реализована при работе со школьниками при конкурсном отборе ребят для участия в проекте. Данный этап позволяет укрепить мотивационно-ценностную составляющую деятельности студентов, ориентируя их не только на получение отметки на зачете, но и на практическую ценность выполняемых заданий и возможность участия в инновационной работе, реализуемой на кафедре. Кроме того, прорабатывается когнитивная составляющая как с точки зрения включаемой в сценарии информации, так и с позиции знаний о педагогических методах, приемах и формах, а также содержательно-операционный компонент, выражающийся в умении планировать собственную деятельность и последовательность работы школьников в рамках мероприятия.

Участие студентов в проекте «Дети-новаторы» строится по определенному алгоритму: вначале сотрудники кафедры знакомят обучающихся с сущностью проекта, его целью и задачами, последовательностью выполнения и содержанием работы в ходе каждого из этапов – подготовительного, основного и заключительного.

Перед началом работы на каждом из этапов проводятся предварительные консультации педагогов с обучающимися, на которых обсуждаются: а) назначение этапа и перечень решаемых в нем вопросов; б) предстоящие действия сотрудников кафедры как организаторов и исполнителей работы; в) задачи, встающие перед студентами, и способы их решения. Задания, которые получают студенты в этот период, рассчитаны на акцентирование их внимания на восприятие определенной информации, приобретение необходимого практического опыта.

При реализации мероприятий проекта студенты наблюдают за действиями педагогов, привлекаются для решения практических задач, выступая в качестве непосредственных участников мероприятий в каждом из этапов. По завершении отдельных мероприятий или этапа в целом преподаватели вуза проводят занятия, на которых анализируются действия всех участников и результаты их работы, выявляются аспекты, требующие уточнения, корректируются дальнейшие планы. Подобный алгоритм действий обеспечивает четкое понимание студентами значения каждого из этапов проекта, особенностей деятельности всех участников в нем, перечня конкретных задач и роли студента в каждом проводимом мероприятии.

Таким образом, работа студентов на каждом из этапов проекта «Дети-новаторы» продолжает формировать компоненты их готовности к инновационной деятельности. Практическое участие в проекте укрепляет мотивационно-ценностную составляющую, показывая значение подобной работы, давая возможность погрузиться в процесс и видеть конечный итог в виде сформированных у школьников изобретательских умений. Наблюдения за действиями преподавателей вуза и выполнение собственных заданий позволяют прорабатывать когнитивную и содержательно-операционную составляющие: первую – за счет информационного обогащения при расширении и углублении представлений как в сфере техники, технологий и изобретательства, так и в области методов и форм педагогической деятельности; вторую – при участии в планировании и практической реализации проекта в целом и его этапов и конкретных мероприятий в частности.

Так, при работе на подготовительном этапе студенты наблюдают за действиями сотрудников кафедры технологии и технического творчества на установочных сессиях с администрациями районов, представителями производственных предприятий и директорами школ. Здесь у студентов появляется возможность следить за ходом встреч и тем, как можно заинтересовать каждого из участников в ходе рассказа о проекте, задачах, которые могут быть решены каждой заинтересованной стороной; проследить за порядком выполнения административной работы педагогов, включающей организацию встречи, содержание и последовательность представления важной информации; выявить спектр проблемных вопросов, требующих проработки с каждым субъектом; увидеть, что должно стать итогом на данном этапе и др. Кроме того, студенты участвуют в разработке методических материалов для последующей лекционной работы со школьниками (презентации по основам изобретательской деятельности); в ходе обзорных лекций для школьников наблюдают за деятельностью преподавателей вуза, проводящих занятия, оценивают способы мотивирования школьников при вовлечении их в изобретательскую деятельность, последовательность подачи лекционного материала. В дальнейшем студенты привлекаются к формированию проектной группы школьников в ходе конкурсного мероприятия по сценарию, разработанному ими ранее.

Следующим важным шагом для студентов становятся экскурсии на предприятия района. Перед экскурсией обучающиеся получают задание по выявлению производственных проблем, связанных с технологией производства и производимой продукцией. Эта задача решается при посещении предприятия. Далее в вузе студенты под руководством преподавателей выбирают проблему, которая будет доступна для понимания школьников, и разрабатывают возможные варианты ее решения изобретательскими методами. Это важно в последующей работе со школьниками, поскольку при реализации изобретательской деятельности учащихся школы необходимо предусмотреть один или несколько возможных изобретательских решений, к которым будут подводиться участники научно-исследовательских каникул. При этом студенты получают возможность применения на практике собственных изобретательских знаний и умений и наблюдают за налаживанием деловых контактов с производственными предприятиями районов, которые могут стать участниками проекта и площадками для последующей изобретательской и инновационной деятельности школьников.

В ходе основного этапа проекта – научно-исследовательских каникул, приходящихся на осенние и весенние школьные каникулы, студенты участвуют во всех мероприятиях школьников, посещая вместе с ними занятия и экскурсии. В это время они анализируют проведение занятий педагогами вуза, где наблюдают за способами создания waw-эффектов, дающих положительный настрой на восприятие информации детьми, анализируют значимость эмоциональной подачи информации и диалогового общения с аудиторией. Кроме того, здесь студенты осознают важность собственных изобретательских знаний и оценивают возмож-

ность их применения в технической области. Поскольку в период, предшествующий привлечению студентов к работе в проекте, а также в ходе предварительного этапа они уже освоили аналогичную программу, то могут выступать для школьников консультантами в каждом решаемом вопросе, проводить часть занятий, знакомя ребят с конкретными изобретательскими методами. На экскурсиях студенты наблюдают, как в ходе бесед можно направлять учеников, акцентируя их внимание на проблемах, требующих технического решения. На последующих аудиторных занятиях с детьми студенты участвуют в обсуждении выявленной проблемы и способов ее решения, совместно с педагогами направляя школьников в поиске.

В промежуток времени между осенними и весенними научно-исследовательскими каникулами студенты совместно с задействованными в мероприятии работниками кафедры участвуют в поездках в школу с целью обсуждения с детьми результатов работы; помогают ученикам в изготовлении модели разрабатываемого устройства с использованием высокотехнологического оборудования (станка для лазерной резки, 3d принтера и др.). А в весенние научно-исследовательские каникулы выступают консультантами при подготовке детьми отчета и презентации по разработанному устройству. На заключительном этапе студенты помогают ребятам в подготовке выступления на Московском международном Салоне изобретений и инновационных технологий «Архимед» и подаче заявки на патент на изобретение.

Таким образом, работа в проекте «Дети-новаторы Липецкой области» позволяет студентам решать комплексные задачи. Участвуя в программе, они реализуют знания и умения в области изобретательства, приобретают навыки инновационной деятельности в педагогическом направлении, то есть обучаются организации, разработке и внедрению инновационных педагогических проектов, способствующих эффективному обучению школьников изобретательству. В проекте студенты приобретают разнонаправленные умения в важных направлениях – в администрировании, организации и проведении встреч с представителями промышленных предприятий, руководителями муниципальных районов и школ; приобретают опыт изобретательства и проведения занятий со школьниками. Интегративным результатом деятельности студентов в проекте становятся изобретательские умения школьников и их представления о внедрении в производство инновационных технических продуктов, подтвержденных патентами на изобретения [9].

В результате проведенного исследования можно утверждать, что участие студентов – будущих учителей технологии в образовательном проекте «Дети-новаторы Липецкой области» можно считать эффективным способом привлечения их к инновационной деятельности. Работа обучающихся по представленному нами алгоритму, включившему подготовительную работу, обучение изобретательству и деятельность в рамках мероприятий проекта, позволяет успешно формировать необходимые компоненты готовности студентов к инновационной деятельности и прорабатывать важные для будущего учителя технологии аспекты – инновационный технологический (при включении в алгоритм подготовки изобретательской деятельности) и инновационный педагогический (при участии студентов в реализации этапов проекта). Эффективность представленного алгоритма работы студентов подтверждается проявлением у них изобретательских умений, мотивации к инновационной педагогической деятельности и способностей в организации и реализации элементов инновационного образовательного проекта. Кроме того, важным интегративным результатом стали сформированные изобретательские умения школьников – участников научно-исследовательских каникул, подтвержденные патентами на изобретения, сделанные в процессе работы в проекте «Дети-новаторы Липецкой области».

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *История дидактики. Инновационные системы обучения от Античности до наших дней.* Москва: Флинта, 2021.
2. Александрова А.А., Белоцерковец Н.И. и др. *Инновационные процессы в науке и образовании:* монография. Пенза: МЦНС Наука и Просвещение, 2019.
3. Гвоздева А.Г. Предпосылки организации инновационной проектной деятельности в технологическом образовании. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2021; № 3 (78): 76–80.
4. Гавриленко Л.С., Кутугина В.И., Лукин Ю.Л. *Инновационная педагогика.* Красноярск: СФУ, 2019.
5. Романенко К.Н. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности. *Молодой ученый*. 2020; № 52 (342): 435– 438.
6. Звягинцева Н.Ю. Формирование готовности к инновационной деятельности будущего педагога в условиях модульного обучения. *Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология*. 2011; № 2: 72–79.
7. Шафиков В.В. Этапы включения в инновационную проектную деятельность будущих учителей технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 122–123.
8. Шипилова Т.Н., Добромыслова О.Ю., Сокольских М.А. Взаимосвязь учащихся с производством в процессе инновационной творческо-проектной деятельности. *Школа и производство*. 2020; № 2: 12–14.
9. Негробова Л.Ю. Исторические предпосылки и современные этапы организации изобретательской деятельности студентов – будущих учителей технологии в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 260–263.
10. Тигров В.П., Шипилов А.Н. Из опыта организации изобретательской деятельности сельских школьников в Липецкой области. *Школа и производство*. 2020; № 6: 59–62.
11. Tigrov V., Tolstenko A., Negrobova L., Dobromyslova O., Piminov E. Education, work and creation: ways for developing technological education of schoolchildren in Russia. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (42): 206–216. Available at https://www.researchgate.net/journal/Revista-Amazonia-Investiga-2322-6307

References

1. Hutorskoj A.V. *Istoriya didaktiki. Innovacionnye sistemy obucheniya ot Antichnosti do nashih dnej.* Moskva: Flinta, 2021.
2. Aleksandrova A.A., Belocerkovec N.I. i dr. *Innovacionnye processy v nauke i obrazovanii:* monografiya. Penza: MCNS Nauka i Prosveschenie, 2019.
3. Gvozdeva A.G. Predposylki organizacii innovacionnoj proektnoj deyatel'nosti v tehnologicheskom obrazovanii. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2021; № 3 (78): 76-80.
4. Gavrilenko L.S., Kutugina V.I., Lukin Yu.L. *Innovacionnaya pedagogika.* Krasnoyarsk: SFU, 2019.
5. Romanenko K.N. Struktura i kriterii gotovnosti pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 52 (342): 435- 438.
6. Zvyaginceva N.Yu. Formirovanie gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti buduschego pedagoga v usloviyah modul'nogo obucheniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psihologiya*. 2011; № 2: 72-79.
7. Shafikov V.V. `Etapy vklyucheniya v innovacionnuyu proektnuyu deyatel'nost' buduschih uchitelej tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 122-123.
8. Shipilova T.N., Dobromyslova O.Yu., Sokol'skih M.A. Vzaimosvyaz' uchaschihsya s proizvodstvom v processe innovacionnoj tvorchesko-proektnoj deyatel'nosti. *Shkola i proizvodstvo*. 2020; № 2: 12-14.
9. Negrobova L.Yu. Istoricheskie predposylki i sovremennye `etapy organizacii izobretatel'skoj deyatel'nosti studentov – buduschih uchitelej tehnologii v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 260-263.
10. Tigrov V.P., Shipilov A.N. Iz opyta organizacii izobretatel'skoj deyatel'nosti sel'skih shkol'nikov v Lipeckoj oblasti. *Shkola i proizvodstvo*. 2020; № 6: 59-62.
11. Tigrov V., Tolstenko A., Negrobova L., Dobromyslova O., Piminov E. Education, work and creation: ways for developing technological education of schoolchildren in Russia. *Amazonia Investiga*. 2021; № 10 (42): 206-216. Available at https://www.researchgate.net/journal/Revista-Amazonia-Investiga-2322-6307

Статья поступила в редакцию 24.11.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-184-186

Okateva A.A., *Head of English Language School "Lingua Rich" (Ufa, Russia), E-mail: alya_ufa@mail.ru*

LEARNING ENGLISH GRAMMAR WITH SPEECH PATTERNS. Learning English grammar is one of the challenging tasks for students. In order to achieve effectiveness from the lessons, it is necessary to choose an effective methodology. The article considers the use of speech patterns as an approach to accelerated and productive learning of grammatical structures and aims to attract the attention of teachers to the indicated method and prove the necessity of its implementation in the educational process. As the result of the research, theoretical and practical substantiation of the significance of using speech patterns for studying grammar, ways to introduce this method in English lessons, as well as sources for finding relevant and common expressions that can be used as patterns for students to memorize are presented. The article proves the effectiveness of patterns as a tool for learning the rules of word placement in sentences, tenses, grammatical constructions and word forms.

Key words: **English, speech patterns, pedagogy, methodology, grammar.**

А.А. Окатьева*, рук. школы английского языка Lingua Rich, г. Уфа, E-mail: alya_ufa@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ РЕЧЕВЫХ ПАТТЕРНОВ

Изучение грамматики английского языка является одной из сложных задач для учащихся. Чтобы добиться эффективности от уроков, необходимо выбрать действенную методику. Данная статья рассматривает использование речевых паттернов в качестве подхода к ускоренному и продуктивному изучению грамматических конструкций и ставит перед собой задачу – привлечь внимание педагогов к обозначенному методу и доказать необходимость его внедрения в учебный процесс. По итогам исследования представлено теоретическое и практическое обоснование значимости применения речевых паттернов для изучения грамматики, способы внедрения данного метода в уроки английского языка, а также источники для поиска актуальных и распространенных выражений, которые можно использовать в качестве шаблонов для запоминания учащимися. Статья доказывает эффективность паттернов как инструмента для изучения правил постановки слов в предложениях, времен, грамматических конструкций и форм слов. Результативность метода проверена на личной практике автора в языковой школе Lingua Rich.

Ключевые слова: **английский язык, речевые паттерны, педагогика, методология, грамматика.**

Актуальность темы объясняется регулярными трудностями, которые возникают у учеников при освоении грамматики, в то время как она в течение многих лет считается одним из главных направлений изучения языка. В последние десятилетия роль грамматики сократилась, акцент делается на практическую составляющую, то есть говорение. Тем не менее, как считает А.А. Салпагарова, стремление отказаться от любых грамматических правил или, наоборот, преувеличение их роли в учебном процессе негативно сказываются на овладении языком [1, с. 217]. Использование речевых паттернов в качестве принципа обучения грамматике не распространено в общеобразовательных школах России, однако эффективность данного метода регулярно подтверждается в частных лингвистических центрах.

Исследованием методик изучения английской грамматики занимались такие специалисты, как Л.А. Бурмагина, З.Б. Раджабова, А.Б. Стрельникова, М.Л. Вайсбурд, С.А. Кудрина, Е.В. Юдина, В.О. Перминов, А.С. Хакимова, Б.Х. Нарзуллаева, Е.А. Зацепина, Р.Г. Белянский, И.А. Киреева, Ж.Л. Витлин, Е.Р. Поршнева, П.В. Сысоев, А.А. Салпагарова, Э.К. Текеева и другие. Однако речевым паттернам как методу освоения грамматики не уделяется должного внимания. Этим объясняется научная новизна данной статьи.

Цель исследования состоит в том, чтобы рассмотреть использование речевых паттернов как подход к преподаванию грамматических правил. В связи с этим перед автором стоят следующие задачи:

1. Выделить преимущества и недостатки речевых паттернов как метода.
2. Сформулировать правила внедрения речевых паттернов в учебный процесс.
3. Обозначить источники поиска методических материалов, содержащих речевые паттерны.

Теоретическая значимость исследования объясняется тем, что в статье приводятся доказательства эффективности речевых паттернов для изучения грамматики. Практическая значимость подтверждается использованием данного метода на уроках в языковой школе Lingua Rich и на основе этой практики выделением ряда правил для внедрения подхода в учебный процесс.

Традиционно специалисты выделяют два главных подхода к преподаванию грамматики – эксплицитный, основанный на объяснении учителем правил, и имплицитный, связанный с заучиванием грамматически верных выражений без рассмотрения самих правил [2, с. 15]. Эти подходы легли в основу двух противоположных методов – дедуктивного, идущего от теории к применению ее на практике, и индуктивного, требующего сначала рассмотреть примеры, а затем грамматические правила [3, с. 86]. Использование речевых паттернов как один из путей изучения английского языка относится к индуктивным методам, у которых есть как преимущества, так и недостатки.

Во-первых, грамматический материал, «добытый» самостоятельно из конкретных примеров, лучше осваивается. Во-вторых, речевые паттерны – это часто употребляемые в языке выражения, с помощью которых ученик может выявить и разобрать модели построения предложений и грамматические конструкции. Поэтому одним из преимуществ их использования является автоматическое применение в речи шаблонов, которые ученик глубоко проработал. Это способствует развитию коммуникативной компетенции. В-третьих, применение паттернов активизирует учеников на работу, поскольку их заучивание имеет практическую направленность и предполагает усвоение выражений через составление диалогов и ситуаций речевого общения. Тем не менее данный подход требует больше сил и времени для реализации, а использование паттернов без контроля преподавателя может привести к неправильному пониманию правил. Недостатком также можно считать непривычность новой и нераспространенной методики.

Несмотря на сложности в применении метода, изучение паттернов – это один из способов качественно проработать основы английской грамматики. Современное образование должно постепенно обновлять свое содержание. Часть методов устарела и нуждается в замене на более эффективные способы донесения информации. При подготовке к урокам преподаватели по английскому языку должны учитывать его особенности. Если акценты во время обучения сделаны правильно, грамотно подобраны технические приемы, то ученики смогут ощутимо быстрее освоить сложную информацию.

Изучение иностранных слов в контексте обычно используют для расширения словарного запаса. Действительно, запоминать не отдельные термины, а целые выражения и словосочетания гораздо проще. Но данный метод также помогает освоить грамматику, поскольку в выражениях задействовано несколько слов и их форм. На примере устоявшихся и распространенных иностранных паттернов легче объяснять правила. Ученик слышит принцип построения фразы и тут же видит пример. В итоге одновременно запоминаются и слова, и правила. Скорость освоения языка при такой форме обучения сильно возрастает.

Использование паттернов исключает необходимость вспоминать правила. В данном методе задействуются подсознательные процессы, что позволяет быстрее осваивать язык. При заучивании отдельных слов человеку нужно вспоминать, как они правильно соединяются между собой. Используя паттерны, ученик пропускает этот процесс, автоматически воспроизводя готовые правильные конструкции. Для путешествий и простых диалогов с носителями языка базовых паттернов достаточно. Главное, что ученик сможет поддержать англоязычную беседу без неловких пауз.

Автор на личной практике в языковой школе Lingua Rich подтвердила эффективность применения широко употребляемых иностранных выражений для изучения языка и выделила ряд принципов, которыми необходимо руководствоваться при внедрении данного метода в учебный процесс:

1. Чтобы запомнить один паттерн, достаточно несколько раз его повторить вслух и написать. Зазубривать при таком подходе ничего не нужно. После 3–4 повторений словесная конструкция отложится в сознании.
2. Ученик не сразу сможет воспроизвести речевой паттерн самостоятельно, но, раз за разом слыша его, он не только запомнит смысл, но и усвоит модель построения предложения.
3. Повторяя речевые примеры несколько раз в неделю и совмещая одни формы слова с другими, ученик в короткие сроки запомнит большое количество слов и правильную структуру предложений.
4. Для изучения паттернов необходимо использовать таблицу, состоящую из трех колонок: словосочетание на русском языке, перевод фразы на английский и описание ошибок, которые часто допускаются в применении паттерна. Таблицы должны быть тематическими, например, «работа», «быт» или «учеба в университете». Сначала ученик несколько раз вслух читает все паттерны на одном листе. После он закрывает вторую колонку любым удобным способом и пытается перевести фразу на русский язык. Пройдя по всем строкам таблицы, можно начинать заново, если были допущены ошибки.

Среди источников для поиска речевых паттернов можно выделить грамматический справочник Practical English Usage, написанный Майклом Своном, британским писателем, окончившим бакалавр Оксфордского университета, и основателем лингвистической школы Swan [4]. Книга издана для педагогов по английскому языку, однако ее можно использовать самостоятельно для поиска часто употребляемых конструкций. Другой ресурс, содержащий речевые паттерны, – учебник грамматики English Grammar in Use, написанный Раймондом Мерфи [5]. В нем также логично изложены грамматические правила.

В ходе исследования автор в полной мере добилась поставленных целей и задач. В статье проанализирован метод использования речевых паттернов для изучения грамматики. Новизна работы состоит в том, что в ней представлены принципы и правила внедрения данного подхода в учебный процесс. Теоретическая и практическая значимость итогов исследования подтверждается тем, что результаты могут быть полезны преподавателям по английскому языку как в общеобразовательных школах, так и в частных лингвистических центрах. Сделаны следующие выводы:

1. Если изучать грамматический материал, используя речевые паттерны, то даже ученик с низкой скоростью освоения новой информации сможет выучить необходимые правила быстрее. Научно доказано, что мозг лучше запоминает информацию в контексте, а речевые паттерны позволяют на конкретных примерах осваивать грамматические правила.
2. Использование речевых паттернов как метод эффективного изучения английского языка используется редко, потому что для его реализации необходимо больше времени и усилий. Тем не менее это не исключает эффективности подхода и возможности школьникам самостоятельно его применять.
3. Одними из источников поиска речевых паттернов могут стать такие учебники, как Practical English Usage и English Grammar in Use. Однако в ходе исследования стало ясно, что метод речевых паттернов изучен слабо. В данном направлении недостаточно методических материалов и справочников. Их разработка может стать дальнейшей ступенью данного исследования.

Таблица 1

Пример использования паттернов для изучения глаголов в Present Simple

Русское предложение	*Английское предложение*	*Возможные ошибки*
Утвердительные предложения		
Я работаю	I work	
Он работает	He works	Неправильное использование формы глагола. Правило: окончание -s/-es добавляют к глаголу, если речь идёт о третьем лице в единственном числе (he, she, it) только в утвердительных предложениях Present Simple.
Она работает	She works	Неверное написание окончания -s/-es. Правило: Если глагол заканчивается на буквы или сочетания букв -ss, -sh, -ch, -x, -o, тогда добавляется к глаголу окончание -e
Это работает	It works	
Мы работаем	We work	
Они работают	They work	
Ты/Вы работаешь/работаете	You work	
Отрицательные предложения		
Я не работаю	I don't work	
Он не работает	He doesn't work	Неправильное использование формы вспомогательного глагола. Правило: Если речь идёт о третьем лице в единственном числе (he, she, it), то в отрицательных предложениях Present Simple используется вспомогательный глагол does
Она не работает	She doesn't work	
Это не работает	It doesn't work	
Мы не работаем	We don't work	
Они не работают	They don't work	
Ты/ Вы не работаешь/работаете	You don't work	
Вопросительные предложения		
Я работаю?	Do I work?	
Он работает?	Does he work?	Неправильное использование формы вспомогательного глагола. Правило: Если речь идёт о третьем лице в единственном числе (he, she, it), то в воспросительных предложениях Present Simple используется вспомогательный глагол does.
Она работает?	Does she work?	
Это работает?	Does it work?	
Мы работаем?	Do we work?	
Они работают?	Do they work?	
Ты/Вы работаешь/работаете?	Do you work?	

Библиографический список

1. Салпагарова А.А., Текеева Э.К. Подходы и методы преподавания грамматики английского языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-2: 216–219.
2. Боескорова Д.С., Николаев А.И. Особенности использования индуктивного метода при обучении грамматике английского языка на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 14–16.
3. Филипович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка. *Научный вестник Южного института менеджмента*. 2014; № 4: 84–87.
4. Swan M. Practical English Usage. *Oxford University Press*. 2005. Available at: https://www.lessonface.com/sites/default/files/teaching-materials/65234/practical-english-usage-michael-swan-4th-edition-2020.pdf
5. Murphy R. English Grammar in Use. *Cambridge University Press*. 2019. Available at: https://englishfrench.academy/wp-content/uploads/2020/09/235_7-English-Grammar-in-Use.-Murphy-R.-2019-5th-394p-.pdf

References

1. Salpagarova A.A., Tekeeva `E.K. Podhody i metody prepodavaniya grammatiki anglijskogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-2: 216-219.
2. Boeskorova D.S., Nikolaev A.I. Osobennosti ispol'zovaniya induktivnogo metoda pri obuchenii grammatike anglijskogo yazyka na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 14-16.
3. Filipovich I.I. Podhody k obucheniyu grammatike inostrannogo yazyka. *Nauchnyj vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta*. 2014; № 4: 84-87.
4. Swan M. Practical English Usage. *Oxford University Press*. 2005. Available at: https://www.lessonface.com/sites/default/files/teaching-materials/65234/practical-english-usage-michael-swan-4th-edition-2020.pdf
5. Murphy R. English Grammar in Use. *Cambridge University Press*. 2019. Available at: https://englishfrench.academy/wp-content/uploads/2020/09/235_7-English-Grammar-in-Use.-Murphy-R.-2019-5th-394p-.pdf

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 377, 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-186-189

***Anufrieva N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: nata415485@mail.ru*
***Romanova S.E.**, postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: rom.svetik13@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF VOCAL CULTURE AMONG FUTURE CHOIRMASTER CONDUCTORS. The theoretical and methodological aspects of the problem of forming the skills of vocal and performing art as key for conductors-choirmasters are considered in the scientific literature in the context of the concept of "vocal culture" as a type of spiritual activity of a person, the most important component of which is also the concept of "singing breathing". Both components of the professional competence of the conductors-choirmasters are considered in the article in the context of the methodology for teaching future conductors vocal and performing skills and pedagogical approaches to the formation of vocal culture among choirmaster. The physi-

ological prerequisite for the formation of a vocal culture in the future singer or choirmaster is a properly set singing breath. Methodological developments, respiratory exercise systems and trainings of A.N. Strelnikova, Y.A. Kovner, P.V. Golubeva, I.P. Pryanichnikova, N.B. Gontarenko, D.I. Ogorodnova, S.M. Sonki, L.V. Romanova, S. Riggs are devoted to its development. The most effective method for the formation of vocal culture among future conductors-choirmasters today is integrating the best achievements of domestic and foreign vocal teachers and combining exercises from different systems, specially selected for each particular student in accordance with an individual-personal approach, natural for learning vocals.

Key words: **music, vocal culture, vocal and performing skills, choirmaster-conductor, education, methodology, formation, choral group.**

***Н.И. Ануфриева**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: nata415485@mail.ru*
***С.Е. Романова**, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: rom.svetik13@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ДИРИЖЕРОВ-ХОРМЕЙСТЕРОВ

Теоретико-методические аспекты проблемы формирования навыков вокально-исполнительского искусства как ключевых для дирижеров-хормейстеров рассматриваются в научной литературе в контексте понятия «вокальная культура» как вида духовной деятельности человека, важнейшей составляющей которого является также понятие «певческое дыхание». Оба компонента профессиональной компетентности дирижера-хормейстера рассматриваются в статье в контексте методики обучения будущих дирижеров вокально-исполнительским навыкам и педагогических подходов к формированию вокальной культуры у хормейстеров. Физиологической предпосылкой формирования вокальной культуры у будущего певца или хормейстера является правильно поставленное певческое дыхание. Его развитию посвящены методические разработки, системы дыхательных упражнений и тренинги А.Н. Стрельниковой, Ю.А. Ковнера, П.В. Голубева, И.П. Пряничникова, Н.Б. Гонтаренко, Д.И. Огороднова, С.М. Сонки, Л.В. Романовой, С. Риггса, специфика которых выявляется в ходе анализа. Наиболее эффективным методом формирования вокальной культуры у будущих дирижеров-хормейстеров сегодня представляется интегрирующий в себе лучшие достижения отечественных и зарубежных педагогов-вокалистов и объединяющий упражнения из разных систем, специально подобранных для каждого конкретного обучающегося в соответствии с индивидуально-личностным подходом, естественным для обучения вокалу.

Ключевые слова: **музыка, вокальная культура, вокально-исполнительские навыки, дирижер-хормейстер, обучение, методика, формирование, хоровой коллектив.**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью всестороннего развития специалистов в области музыкально-исполнительского искусства и овладения ими необходимыми профессионально-личностными качествами. Не вызывает сомнений необходимость овладения будущим дирижером-хормейстером вокально-исполнительскими навыками, значение и понимание которых обусловливает успешность и продуктивность работы руководителя творческого коллектива по организации репетиционной и концертной деятельности хора.

Теоретико-методические аспекты проблемы формирования навыков вокально-исполнительского искусства как ключевых для дирижеров-хормейстеров рассматриваются в научной литературе в контексте понятия «вокальная культура» как вида духовной деятельности человека. Это понятие многоаспектно и включает в себя воплощаемый в процессе практической музыкально-творческой деятельности и сформированный в ходе профессионального обучения вокально-исполнительскому искусству идеал звучания голоса и наличие комплекса профессиональных вокально-исполнительских знаний, навыков и умений, необходимых для осмысленного и выразительного исполнения вокальной музыки на высоком художественно-эстетическом уровне.

В связи с этим целью исследования стал сравнительный анализ широко применяемых в музыкальных вузах методов обучения вокально-исполнительским навыкам и педагогических подходов к формированию вокальной культуры у будущих дирижеров-хормейстеров и определение теоретико-методологических аспектов проблемы формирования вокальной культуры. Задачами исследования стали следующие: уточнение понятия «вокальная культура» в контексте профессиональной компетентности дирижера-хормейстера; обзор исследований процесса формирования вокальной культуры; рассмотрение применяемых в современной практике методик постановки дыхания с целью выявления специфики и оценки эффективности.

Научная новизна работы состоит в систематизации применяемых в музыкальных вузах методов обучения вокально-исполнительским навыкам и педагогических подходов к формированию вокальной культуры у будущих дирижеров-хормейстеров, выявлении специфики каждого авторского метода и оценке эффективности применения в педагогической практике.

Теоретическая значимость результатов исследования для вокальной педагогики состоит в уточнении понятия «вокальная культура» и выявлении ее профессиональных истоков, структуры и универсалий, а также предпосылок формирования; определении критериев выбора методики формирования певческого дыхания и вокальной культуры и факторов, обеспечивающих эффективность выбранной интегрированной методики.

Практическая значимость работы заключается в обзоре и определении сути широко применяемых в современной вокальной педагогике методов постановки дыхания, которые могут найти применение в ходе подготовки дирижеров-хормейстеров, а также в дальнейших теоретико-методологических исследованиях проблемы.

Процесс формирования вокальной культуры в научной литературе, несмотря на серьезные работы В.В. Кудрявцевой, З. Алиевой, И.П. Савельевой и А.А. Слинкина, исследован односторонне, преимущественно с точки зрения развития вокальной речи [1], музыкальной культуры в целом [2], а также в ходе обучения в вокальном ансамбле [3].

Термином «вокальная культура» обозначают обусловленное социально-культурными факторами и формируемое в процессе обучения и воспитания сложное личностное образование, служащее «ценностно-деятельностной основой вокально-исполнительского искусства, на которой личность певца развивается и совершенствуется в интеллектуально-духовном, творчески-деятельностном и профессионально-поведенческом аспектах» [4, с. 13].

Структура вокальной культуры сложна ввиду того, что она является частью общей и музыкальной культуры личности, а также сопряжена с вокально-исполнительской деятельностью, требующей профессиональной подготовки, самовыражения, саморегуляции и самоорганизации академического певца. Вокальная культура включает в себя такие составляющие, как:

– теоретически, эстетически и акустически постигаемый идеал звучания голоса, воплощаемый в ходе обучения вокально-исполнительскому искусству в правильно поставленном голосе и развитом певческом дыхании;

– сформированные на высоком уровне навыки и умения вокального интонирования, применения средств и приемов вокально-исполнительской выразительности;

– знание и умение воплотить в пении жанрово-стилистические особенности произведений композиторов разных эпох и направлений;

– владение исполнительскими традициями и знание творчества выдающихся певцов;

– ценностное отношение к вокально-исполнительскому и в целом музыкальному искусству.

Вокальная культура имеет, с одной стороны, общие универсалии, с другой – глубокие и специальные профессиональные истоки, формируется в процессе изучения, овладения и приобщения к вокальному искусству и музыкальному творчеству, а также приобретения практического опыта вокально-исполнительской и вокально-слушательской деятельности, которая, в свою очередь, развивается на основе вызванного эмоциональным откликом на музыку познавательного интереса к вокальному искусству и при наличии базовых музыкальных способностей (ладового мелодического слуха, ритмического чувства, музыкального мышления и памяти).

К общим универсалиям вокальной культуры ученые относят эстетически окрашенный вокальный звук и поставленный голос, теоретические и исторические знания в области музыкального искусства и опыт музыкально-творческой деятельности, включая слушание и исполнение вокальных сочинений. Глубокими истоками вокальной культуры служат мировые, западные и восточные традиции народного песенного творчества, а также профессионального исполнительского искусства, история которого охватывает большой период – от искусства древнего мира и средневековья до возникновения национальных вокальных школ (итальянской, французской, немецкой и русской) и музыки Нового времени (барокко, классицизм, романтизм, модернизм и авангард).

К специальным профессиональным истокам вокальной культуры дирижеров-хормейстеров относятся исторически сложившиеся традиции пения и представления о правильно поставленном и красиво звучащем певческом голосе, навыках певческого дыхания и звукоизвлечения, применении разных способов и приемов пения, а также средств вокально-хоровой выразительности исполнения. Эти истоки формировались и совершенствовались в процессе развития запад-

ноевропейской и отечественной культуры, композиторской и исполнительской практики, а вокально-певческие навыки и умения оттачивались на протяжении нескольких веков.

Таким образом, вокальная культура имеет национально-исторические, социально-культурные, психолого-педагогические и физиологические предпосылки формирования. Они тесно связаны друг с другом и лишь вместе обеспечивают это сложное личностное образование. Вокальная культура постепенно складывается в сознании личности на протяжении жизни и проявляется в навыках и умениях красиво и выразительно спеть песню, романс, арию соло, в ансамбле или хоре. Все составляющие вокальной культуры постигаются умом и осваиваются в процессе общего образования, обучения музыке, воспитания в семье и школе, общения с искусством в широком смысле слова, практической вокально-певческой деятельности.

Физиологическими предпосылками формирования вокальной культуры представляются постановка певческого голоса и дыхания. Под термином «певческое дыхание» понимается «специально организованный и осознанный процесс большого наполнения легких и бронхов воздухом и ровного, медленного и продолжительного выдоха, совершаемого исключительно диафрагмой и нижними ребрами, обеспечивающего вокальное звукообразование» [5, с. 14].

В современных музыкальных вузах и институтах искусств и культуры широко применяются как традиционные, так и инновационные методики формирования вокальной культуры и развития певческого дыхания, поскольку дирижирование хором как направление подготовки пользуется высокой популярностью среди музыкантов-исполнителей. Исходя из принципа индивидуально-личностного подхода, педагоги вокала интегрируют в образовательном процессе несколько разных методик, используя их потенциал с целью повышения эффективности обучения дирижеров-хормейстеров вокально-исполнительским навыкам.

Среди используемых в обучении студентов вокально-исполнительским навыкам методов преобладают объяснительно-демонстрационные, словесно-образные и наглядные – слуховые, зрительные, пластически-двигательные по форме представления информации, а также репродуктивные, практические (тренинг, упражнения), работа в классе и дома по форме освоения знаний, навыков и умений. Одними из самых востребованных в вокальной педагогике остаются концентрический, основанный на постепенном освоении регистров, и фонетический, основанный на особым образом организованном пропевании гласных, методы обучения пению. Они являются общепринятыми и в то же время специальными, нацеленными на постановку и развитие голоса, постановку певческого дыхания, выравнивание регистров и нивелировании гласных, а также освоение основных вокально-исполнительских приемов.

Однако в контексте рассматриваемой проблематики целесообразно рассмотреть методики формирования певческого дыхания у учащихся-подростков. Певческому дыханию посвящены методические разработки, системы дыхательных упражнений и тренинги А.Н. Стрельниковой, Ю.А. Ковнера, П.В. Голубева, И.П. Пряничникова, Н.Б. Гонтаренко, Д.И. Огороднова, С.М. Сонки, Л.В. Романовой, С. Риггса и других. Рассмотрим данные методики и выявим специфику каждой из них.

Система дыхательных упражнений А.Н. Стрельниковой имеет серьезную научную основу, полагается на физиологические особенности дыхания человека, основана на здоровьесберегающих технологиях и нацелена на восстановление дыхательных путей, укрепление мышц и сохранение голосового аппарата. Гимнастика имеет системный характер и научный подход, что и обеспечивает ее эффективность. Упражнения охватывают все функции дыхательной системы и способствуют освоению и закреплению правильного вдоха, создания опоры дыхания и певческого, фонационного выдоха.

Специфика методики А.Н. Стрельниковой состоит в том, что ее упражнения позволяют достичь необходимых навыков контроля процесса дыхания и формирования певческого вдоха, опоры и выдоха. Также гимнастика способствует укреплению мышц дыхательной системы, которые становятся управляемыми певцом, поэтому помогают ему при пении в процессе звукоизвлечения, фразировке и применении разных штрихов.

Развитие дыхательных мышц, артикуляционного и певческого (вокально-речевого) аппаратов лежит в основе системы обучения вокалу Ковнера, суть которой заключается в точном выполнении тренировочных упражнений на дыхание и настройку голоса путем грудной и головной резонации. Ее применение на протяжении всего диапазона приводит к однородному звучанию голоса без перелома регистров [6]. Эффективность тренинга Ковнера обеспечивается наличием упражнений, разогревающих мышцы и активизирующих работу всего вокально-речевого аппарата. Занятия начинаются с многократных форсированных выдохов с последующей паузой перед тем, как сделать вдох, который делается бесшумно и медленно. Особое внимание уделяется всецелому заполнению легких воздухом и выработке его ощущения внутри.

Методика постановки певческого дыхания П.В. Голубева учитывает индивидуальные свойства организма каждого конкретного исполнителя и умение пользоваться теми видами дыхания, которые удобны данному певцу. При этом не механическое, а осмысленное выполнение упражнений обеспечивает тренировку дыхательной системы и, следовательно, согласованность работы всех органов певческого аппарата, необходимую не только для красивого звукоизвлечения, применения разнообразных штрихов и приемов музыкальной выразительности, решения сложных художественных задач, исполнения длинных вокальных фраз [7].

Дыхательная гимнастика делится на так называемую «озвученную» и «беззвучную», и к последнему типу относится система педагога-вокалиста И.П. Пряничникова, который призывал выполнять несложные упражнения ежедневно для того, чтобы укреплять мышцы диафрагмы и держать их в тонусе. Хорошо развитая диафрагма дает ту самую опору дыхания, на которой основывается академическое пение. Кроме того, крепкие мышцы дыхательной системы позволяют певцу управлять потоком воздуха и направлять его в «купол» ротовой полости для создания полного, округлого, насыщенного певческого звука.

В процессе активной педагогической работы С.М. Сонки выявил своего рода формулу идеального комплекса «беззвучных» и «озвученных» упражнений, нацеленных на развитие эластичности дыхательных мышц, легких и диафрагмы, которая позволяет брать сильный вдох и делать долгий контролируемый выдох во время пения, а также подключать грудной и головной резонаторы, ощущения которых вырабатываются путем регулярного выполнения «беззвучных» и «озвученных» упражнений [8].

Певческим вдоху и выдоху, их контролю и организации посвящены дыхательные упражнения педагогов Н.Б. Гонтаренко и Д.И. Огороднова. Причем их система рассчитана на людей разных возрастов, включая подростков, с которыми в период мутации голоса следует работать особым образом – бережно, аккуратно, не перенапрягая мышцы и связки и индивидуально подбирая методику, упражнения, формы обучения и режим занятий [9].

Л.В. Романовой принадлежит система «концентрационных вокально-дыхательных упражнений», выполнение которых требует «концентрации внимания и синхронной работы голосового аппарата, диафрагмы и мышц живота» [10, с. 4]. На занятиях по методу Романовой ведется активная работа над развитием мышц не только певческого аппарата, но и диафрагмы, живота и спины, которые создают крепкую опору дыхания, на которой педагог настаивает петь и академическим, и эстрадным вокалистам. Но начинается обучение певческому дыханию по Романовой с освоения правильного дыхания вообще, которое свойственно далеко не всем людям. Следующий блок упражнений помогает сформировать красивый, свободный вокальный звук, достичь которого возможно только благодаря тесной связи слуховых, мышечных и резонаторных ощущений певца.

Американский педагог Сетт Риггс, помимо «пения в речевой позиции», известен своей методикой выработки непрерывного и плавно протекающего процесса дыхания. Его постановку Риггс соединяет с развитием голоса и овладением вокально-певческими приемами и навыками. Система Риггса представляет собой комплекс вокально-дыхательных упражнений, связанных друг с другом и требующих поэтапного выполнения в соответствии с рекомендациями педагога [11].

Таким образом, цель исследования – сравнительный анализ широко применяемых в музыкальных вузах методов обучения вокально-исполнительским навыкам позволил выявить специфику каждого метода и вместе с тем найти общее, что и обеспечивает их эффективность. В работе впервые сформулированы следующие положения:

1. Выбор методики формирования певческого дыхания и вокальной культуры в целом должен опираться на опыт современных и предыдущих поколений педагогов-вокалистов, применяющих в своей практике наиболее эффективные дыхательные упражнения, обеспечивающие правильную постановку и развитие певческого дыхания при работе с дирижерами-хормейстерами с целью формирования у них вокальной культуры и вокально-исполнительских навыков.

2. Рассмотренные методики соединяют в себе объяснительно-демонстрационные, словесно-образные, наглядные, пластически-двигательные и практические формы обучения, что является ценным для вокальной педагогики.

3. Наиболее эффективным методом формирования вокальной культуры у будущих дирижеров-хормейстеров сегодня представляется интегрирующий в себе лучшие достижения отечественных и зарубежных педагогов-вокалистов и объединяющий упражнения из разных систем, специально подобранных для каждого конкретного обучающегося в соответствии с индивидуально-личностным подходом, естественным для обучения вокалу.

4. Оптимально при этом прививать вокально-исполнительские навыки, напрямую связанные с певческим дыханием, одновременно с его постановкой и развитием. В таком случае можно достичь координации и согласованности ощущений всех составляющих певческого аппарата, с помощью которого представляется возможным реализовать в исполнении художественно-эстетические принципы вокальной культуры.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в оценке рассмотренных методов путем опытно-экспериментальной работы со студентами-дирижерами. Полученные результаты могут быть применимы в педагогической практике – профессиональной подготовке дирижеров-хормейстеров в музыкальных и педагогических колледжах и вузах, а также теоретических и методологических исследованиях проблемы.

Библиографический список

1. Алиева З. Теоретико-методические аспекты формирования культуры вокальной речи у обучающихся на занятиях в хоровом классе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 10: 38–42.
2. Кудрявцева В.В. *Формирование музыкальной культуры бакалавров вокального искусства в гуманитарном университете*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2013.
3. Савельева И.П., Слинкина А.А. Работа над формированием вокальной культуры в вокальном ансамбле. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:* материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019: 195–197.
4. Андгуладзе Н. *Homo cantor: Очерки вокального искусства*. Москва: Аграф, 2003.
5. Бойко Е.А. *Энциклопедия дыхательной гимнастики (Правильное дыхание – залог вашей работоспособности)*. Москва: Вече, 2007.
6. Щетинин М.Н. *Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой*. Москва: Метафора, 2010.
7. Голубев П.В. *Советы молодым педагогам-вокалистам*. Москва: Музгиз, 1963.
8. Сонки С.М. *Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания и гортани*. Москва: Либроком, 2012.
9. Гонтаренко Н.Б. *Сольное пение. Секреты вокального мастерства*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
10. Романова Л.В. *Школа эстрадного вокала:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2007.
11. Риггс С. *Как стать звездой*. Москва: Guitar College, 2000.

References

1. Alieva Z. Teoretiko-metodicheskie aspekty formirovaniya kul'tury vokal'noj rechi u obuchayuschihsya na zanyatiyah v horovom klasse. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 10: 38-42.
2. Kudryavceva V.V. *Formirovanie muzykal'noj kul'tury bakalavrov vokal'nogo iskusstva v gumanitarnom universitete.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova, 2013.
3. Savel'eva I.P., Slinkina A.A. Rabota nad formirovaniem vokal'noj kul'tury v vokal'nom ansamble. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy:* materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 195-197.
4. Andguladze N. *Homo cantor: Ocherki vokal'nogo iskusstva*. Moskva: Agraf, 2003.
5. Bojko E.A. *`Enciklopediya dyhatel'noj gimnastiki (Pravil'noe dyhanie – zalog vashej rabotosposobnosti)*. Moskva: Veche, 2007.
6. Schetinin M.N. *Dyhatel'naya gimnastika A.N. Strel'nikovoj*. Moskva: Metafora, 2010.
7. Golubev P.V. *Sovety molodym pedagogam-vokalistam*. Moskva: Muzgiz, 1963.
8. Sonki S.M. *Teoriya postanovki golosa v svyazi s fiziologiej organov dyhaniya i gortani*. Moskva: Librokom, 2012.
9. Gontarenko N.B. *Sol'noe penie. Sekrety vokal'nogo masterstva*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
10. Romanova L.V. *Shkola `estradnogo vokala:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', 2007.
11. Riggs S. *Kak stat' zvezdoj*. Moskva: Guitar College, 2000.

Статья поступила в редакцию 18.11.22

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-189-191

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF THE PERFORMANCE TECHNIQUE OF STUDENTS-INSTRUMENTALISTS AS A CREATIVE PROCESS. The article substantiates the relevance of the development of the performing technique of student-instrumentalists from the standpoint of a personal-creative approach. The object, subject, purpose and objectives of the study are determined. A number of negative factors are indicated that affect the technical development of performing musicians: schematism, drill, unconscious algorithms of actions, as well as mechanism, formalism, stereotyped thinking and the opposition of technical and artistic-figurative principles. It is proved that conscious, purposeful and expedient rehearsal work, variable, detailed and at the same time complex nature of tasks, exercises with elements of author's creativity largely determine the pedagogical conditions for the technical development of instrumental students as a creative process. It is summarized that the prospects for the creative development of student-instrumentalists are in the search for educational models, principles, pedagogical conditions that ensure artistic and technical integrity, psychomotor unity, auditory-motor control in the performing process.

Key words: **performing technique, student-instrumentalists, creative process, musical work, development, determinants, class.**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье обосновывается актуальность развития исполнительской техники обучающихся-инструменталистов с позиции личностно-творческого подхода. Определяются объект, предмет, цель и задачи исследования. Обозначается ряд негативных факторов, влияющих на техническое становление исполнителей-музыкантов: схематизм, муштра, бессознательные алгоритмы действий, а также механистичность, формализм, стереотипность мышления и противопоставление технического и художественно-образного начала. Доказывается, что осознанная, целенаправленная и целесообразная репетиционная работа, вариативный, детализированный и в то же время комплексный характер заданий, упражнений с элементами авторского творчества во многом определяют педагогические условия технического развития обучающихся-инструменталистов как креативного процесса. Резюмируется, что перспективы творческого развития обучающихся-инструменталистов заключаются в поиске образовательных моделей, принципов, педагогических условий, обеспечивающих художественно-техническую целостность, психомоторное единство, слуходвигательный контроль в исполнительском процессе.

Ключевые слова: **исполнительская техника, обучающиеся-инструменталисты, творческий процесс, музыкальное произведение, развитие, детерминанты, класс.**

Техническое развитие исполнителей-инструменталистов издревле рассматривалось как процесс механистический, требующий четкого следования многочисленным правилам, регламенту. Отдельные педагоги (например, среди пианистов, скрипачей, виолончелистов) во главу угла ставили пальцевую технику, другие обращали внимание на дыхание, амбушюр (духовики), тщательный тренаж, каждодневные, изнурительные репетиции по принципу «повторение – мать учения».

Большое количество учителей придерживалось тезисов «делай, как я», «играй быстрей, голову не забивай», «меньше мудри, больше зубри» и т. п. Анатомо-физиологический, психотехнический подходы к освоению исполнительской техники на рубеже XIX–XX вв. внесли существенные коррективы, но не позволили исполнителям прийти к универсализму, основательной методологической базе, позволяющей каждому уверенно следовать к намеченному техническому совершенству. Оставалось большое количество исключений, нюансов, всякого рода условностей. Подобное положение вещей обусловливало путаницу, неразбериху, приводило к хаосу, рождало безысходность, другие негативные явления. Технике часто отводилась второстепенная роль, ее позиционировали лишь как средство воплощения художественно-образного содержания. Чрезмерная муштра, «пальцегон», бессистемные импульсивные репетиции и «переигранные» руки, всевозможные фобии поставили технику для многих обучающихся в ранг несбыточной мечты, загадочной дилеммы, так и нераскрытого таинства. Очевидное и невероятное, порой понятное, но до конца недоступное – эпитеты, присущие изучаемому феномену. Вместе с тем техническое развитие исполнителей-инструменталистов – «лейтмотив» учебной работы, действие, которое находится под пристальным контролем педагога, рычаг, открывающий звуковой мир музыки в конкретном произведении, важная составляющая профессионального

роста. Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательной модели, подходов, принципов, технологических решений, позволяющих сделать развитие исполнительской техники обучающихся-инструменталистов продуктивным и содержательным, динамичным и в итоге эффективным.

Объект исследования: подготовка музыкантов-исполнителей в классе по специальному инструменту.

Предмет исследования: развитие исполнительской техники обучающихся-инструменталистов: личностно-творческий подход.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование развития исполнительской техники обучающихся-инструменталистов как творческого процесса.

Задачи исследования:

1. Сделать анализ источниковой базы по избранной проблематике.
2. Определить имеющиеся противоречия в процессе технического развития обучающихся-инструменталистов.
3. Выявить образовательную модель, принципы, обеспечивающие поступательное, качественное, системно-последовательное развитие исполнительской техники обучающихся-инструменталистов.
4. Установить перспективы развития исполнительской техники обучающихся-инструменталистов.

Большое количество музыкантов-исполнителей, педагогов уделяли внимание развитию исполнительской техники инструменталистов на протяжении ряда веков: А. Герц, Ф.М. Калькбреннер, И.Б. Ложье (механистическая школа); Л. Деппе, Р. Брейтхаупт, Ф. Штейнхаузен, Е. Тетцель, Г.П. Прокофьев (анатомо-физиологическая школа); Ф. Шопен, Р. Шуман, Ф. Лист, А.Г. и Н.Г. Рубинштейн, В.Ф. Одоевский, М.Н. Курбатов (психотехническая школа) и др. В XX–XXI веках эту тематику разрабатывали И.К. Гофман, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский, Л.Е. Слуцкая, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, (пианисты), Л.С. Ауэр, М.М. Берлянчик, В.Ю. Григорьев, П.С. Столярский, К. Флеш, О.Ф. Шульпяков, Ю.И. Янкелевич (скрипачи).

Как сделать так, чтобы работа над техникой не утомляла, а вдохновляла, открывала новые творческие рубежи, доставляла радость познания? Каким образом необходимо организовать репетиционный процесс, чтобы он был одновременно системно-последовательным и интересным, технологичным и художественно-оправданным, технически выверенным и увлекательным? Почему занятия, посвященные техническому развитию, часто приносят разочарование? Что следует иметь в виду, оттачивая исполнительскую технику, повышая продуктивность, эффективность подобной деятельности? Все перечисленные вопросы, стоящие на повестке дня педагогики инструментального исполнительства, педагогики музыкального творчества, ждут своего решения.

В настоящее время важно до конца понять, имеет ли смысл жестко регламентировать, разделять техническое и художественно-творческое в инструментальном исполнительстве, а если «да», то – до какой степени. Многие обучающиеся неукоснительно выполняют указания педагогов, а процесс остается безрезультатным. Исполнители, увеличивая время самостоятельной работы, часто оказываются в тупике, замученные изнурительной муштрой. В чем тут дело?

Губительным представляется подход к техническому развитию, который основывается на сплошных формальностях, схематизме, механистичности. «Формальное, однолинейное, механистичное, сугубо прагматичное, шаблонное отношение к нотному тексту и к решению многих исполнительских задач сегодня породило целый ряд негативных явлений в области отечественного музыкального образования в исполнительских классах [1, с. 44]. Отсутствие осознанного технологического решения, стереотипность мышления убивают одно из главных назначений техники – быть действенным средством художественно-образного воплощения конкретного музыкального произведения.

Бессознательное (автоматизированное) исполнительское действие-движение невозможно сформировать, минуя этап осознания. Другими словами, желаемого, выразительного, виртуозного исполнения нельзя достичь без вдумчивой работы, поиска рациональных путей, минимизации затратного действия, которое освобождало бы место для творческой свободы. Отрабатывая до автоматизма не до конца понятное для обучающегося-инструменталиста движение, мы заведомо ставим музыканта в состояние полной непредсказуемости, когда неожиданные казусы могут проявиться в самый неподходящий момент. Подобная деятельность, якобы направленная на получение определенного художественного результата через формальный тренинг, не обогащает обучающегося универсалиями, а дает много «примесей» в виде так называемого «побочного продукта» (лишние, неточные исполнительские действия, чрезмерные усилия) и т. п. Итогом может быть «сбивчивая игра» и «переигранная рука», заученный неправильно исполнительский прием и фобии относительно публичных выступлений.

Лишь осознанная, до мельчайших нюансов продуманная игра может через слуходвигательный самоконтроль вывести исполнителя на уровень реализации художественно-творческого замысла. Неслучайно О.Ф. Шульпяков подчеркивал: «Если мы хотим не только достичь подлинной завершенности и полноценности мыслительного процесса у наших учеников, но и создать условия для интенсивного роста их творческой способности, мы просто обязаны постоянно сталкивать их с проблемой выбора, тренировать их аналитическую деятельность, формировать активное отношение к исполняемой музыке, активное и сознательное» [2, с. 35]. За сознательность освоения исполнительской техники активно выступал Г.Г. Нейгауз: «Внимание играющего во время работы – и особенно в технически трудных случаях – должно быть направлено на то, чтобы пальцы находились всегда в наиболее выгодном, естественном, «производственно-полезном положении». Прежде всего заботится об этом разум, вернее рассудок» [3, с. 121]. Г.М. Цыпин замечал: «Работать «с умом», значит ставить во главу угла качество игры: разнообразие и красочность звучания инструмента, безукоризненную точность пальцевых операций, искусную выделку фактурных деталей и «мелочей». И чем тщательнее проводится эта работа, чем внимательнее и внутренне собраннее музыкант, чем сфокусированнее его внимание на деле, строже самоконтроль, тем меньше времени потребуется ему для достижения нужного результата» [4, с. 113].

На самом деле техника оказывается не только средством, но и неотъемлемой частью целостного художественно-выразительного процесса, «маяком» познания. Действительно, техника содержит в себе яркие выразительные свойства и может обеспечить, например, полетность движения и кантилену мелодического голоса, метроритмическое подчеркивание маршеобразности и феерическое растворение «дымчатой» фактуры. Техника – важный компонент единого художественно-творческого процесса. А значит, ей не чуждо творческое начало. Она плотно вмонтирована в структуру и содержание музыкального действа. Противопоставление технического и художественного, которым долго занимались многие поколения инструменталистов, по большому счету кануло в лета, стала очевидной его контрпродуктивность.

Выбирая тот или иной вид техники, продумывая техническую подачу (глубина, степень интенсивности, активности применения), осуществляя технологические находки звукообразования, звуковедения, мы совершенствуем слуходвигательное представление. А через него строим прообраз нового качества. Так, через техническое рациональное мы можем прийти к высокому художественно оправданному звуковому результату.

Сегодня следует обратить внимание на детерминантность этих двух основных дефиниций исполнительского акта. Прообраз как идеальная модель потребного будущего (художественное начало) в полной мере может обусловливать выбор технических средств, характер их применения. И наоборот, сам технический арсенал, уровни его использования во многом определяют художественно-творческие возможности обучающихся-инструменталистов. Поиск неизведанного в трактовке сочинения часто базируется на технических новшествах. Их, как правило, представляют комплексы исполнительских приемов, способы туше (удар, нажим, толчок, скольжение), неожиданные сочетания таких слагаемых, артикуляция (слитно-раздельная и ударно-безударная), разнообразная штриховая палитра и т. д. Л.Л. Бочкарев указывал: «Мысленным предвосхищением целого, составлением программы начинается деятельность исполнителя. Воссоздание композиторского замысла, музыкальной драматургии на основе тщательного изучения партитуры – первое, что необходимо для полноценного творческого процесса» [5, с. 229].

Высокая степень технической оснащенности исполнителей дает возможность свободно оперировать различными темпами (художественно-выразительный элемент). От этого зависит логика движения музыкальной мысли, разнообразие динамической подачи, правомерность построения драматургии всего музыкального произведения (завязка, кульминация, развязка, кода) и, что важно, целостность, а также детализация музыкальной формы как основной художественно-выразительной субстанции. Справедливо замечал С.И. Савшинский: «Быстрая игра не есть убыстренная медленная. Она – двигательный процесс иного качества… Нередко движения и аппликатура, удобные в медленном, оказываются неудобными в быстром темпе» [6, с. 98].

Следует заметить, что многие виды, средства развития исполнительской техники (гаммы, арпеджио, аккорды, упражнения, творческие задания, этюды) без творческого элемента становятся изнурительной процедурой, а в результате – «могильщиками» всех мечтаний и надежд. Монотонность, однотипность их применения, а главное – подобная регулярность часто делают невыносимой жизнь начинающих музыкантов. «Не стоит забывать, что пустота рождает пустоту, отстраненность в исполнении – репродуктивность плохого качества, а музыкальное творчество во многом есть процесс интеллектуально-чувственного развития исполнителя. Включенность в процесс освоения музыкального произведения, попытки «погружения» в глубины содержания художественного образа (его логико-смысловой, эмоционально-чувственный портал), начальные пробы формирования собственного концепта пусть даже маленького сочинения – важные составляющие «первых шагов» музыканта [7, с. 99].

Педагогическая ситуация, когда механистичность, техницизм, бессмысленный бег пальцев затмевают все, атрофирует художественно-творческое сознание подопечных, делает невозможным достижение цели – продвижение к исполнительскому мастерству.

Другую картину имеют занятия, когда пусть одна, но «окрашенная» творчеством техническая задача, например, в рамках упражнений, заданий, включается в репетиционный процесс.

Перечислим ряд подобных задач:

– продемонстрировать различные комбинации исполнения мажорных гамм с применением трехдольного метроритма и сочетаний штрихов легато и стаккато;

– показать варианты исполнения минорных гамм с использованием четырехдольного метра-ритма и штрихового взаимодействия легато и нон легато;

– подобрать и исполнить арпеджированные построения с ровным и синкопированным метроритмом;

– подготовить небольшой комплекс упражнений в виде авторской работы на предмет освоения штрихов деташе, тенуто;

– сочинить этюд для освоения определенного вида техники (например, диатоническое или хроматическое гаммообразное движение, аккордовые построения, арпеджированная фактура) и т. д.;

– придумать творческое задание для начинающих исполнителей в русле освоения мелизматики;

– оформить и показать творческое задание на предмет освоения скачков и игры двойными нотами (терциями, квартами, квинтами, секстами, октавами).

Когда творческая стезя пропитывает технические репетиции, они обретают не только смысл, но и результативность. Поэтому становятся желанными, а позже – необходимыми. Последний факт очень важен для систематизации технической работы. Маленькая победа рождает большую, когда есть желание и положительные эмоции. Они укрепляют волевое начало, придают силу и уверенность в исполнении. Подобные педагогические условия позволяют процесс технического развития сделать не только перманентным, но и продуктивным, а также художественно-ориентированным, целенаправленным, целесообразным, приносящим радость творчества Л.Е. Слуцкая обращала внимание на данные факты: «Очень важно, чтобы неизбежный профессиональный тренинг, работа над преодолением технических трудностей, отработкой ремесленных навыков, без чего невозможно стать настоящим профессионалом, не убила в человеке любви к музыке, чтобы всю его жизнь с ним оставалось ощущение, что играть «приятно», радостно, желанно» [8, с. 58–59] .

На основе изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Развитие исполнительской техники обучающихся-инструменталистов в русле творческого процесса является актуальным и требует своего дальнейшего исследования.

2. Схематизм, алгоритмы в чистом виде, а также механистичность, формализм и стереотипность мышления представляют негативный ряд факторов в развитии исполнительской техники обучающихся-инструменталистов.

3. Противопоставление технического и художественно-образного в учебно-воспитательном процессе исполнителей-инструменталистов приводит к губительным последствиям, наносит ущерб целостному музыкально-творческому формированию подопечных.

4. Техническое и художественно-образное направления в образовании представляют важные детерминанты, обеспечивающие всестороннее музыкально-творческое развитие обучающихся-инструменталистов.

5. Осознанная, целенаправленная и целесообразная работа над исполнительской техникой способна вывести обучающихся-инструменталистов на качественно новые творческие рубежи.

6. Вариативный, детализированный и в то же время комплексный характер заданий, упражнений с элементами авторского творчества во многом определяет педагогические условия технического развития обучающихся-инструменталистов как креативного процесса.

7. Перспективы творческого развития обучающихся-инструменталистов заключаются в поиске образовательных моделей, принципов, педагогических условий, обеспечивающих художественно-техническую целостность, психомоторное единство, слуходвигательный контроль в исполнительском процессе.

Библиографический список

1. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D». *Музыкознание*. 2019; № 6: 42–47.
2. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
3. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.
4. Цыпин Г.М. *Исполнитель и техника*. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
6. Савшинский С.И. *Работа пианиста над музыкальным произведением*. Москва: Классика-XXI, 2004.
7. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98–104.
8. Слуцкая Л.Е. *Педагог-музыкант в отечественной системе профессионального музыкального образования: история и современность*: монография. Москва: МГК им. П.И. Чайковского, 2010.

References

1. Blok O.A. K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D». *Muzykoznanie*. 2019; № 6: 42-47.
2. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
3. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
4. Cypin G.M. *Ispolnitel' i tehnika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
5. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
6. Savshinskij S.I. *Rabota pianista nad muzykal'nym proizvedeniem*. Moskva: Klassika-XXI, 2004.
7. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98-104.
8. Sluckaya L.E. *Pedagog-muzykant v otechestvennoj sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva: MGK im. P.I. Chajkovskogo, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-191-193

***Tong Yachao**, postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

***Jin Meitong**, postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

RAISING A SENSE OF RESPONSIBILITY AND SELF-CONTROL AMONG STUDENTS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES. In today's constantly changing complex socio-cultural conditions, the field of education is faced with the need to quickly solve problems facing the entire system, including pedagogical, psychological and organizational tasks. The distance form of education that is in demand and widespread in recent years contributes to increased attention to the education of such personal qualities of students as responsibility and self-control, which do not arise at once, in an orderly manner, but are formed gradually, under the influence of the targeted efforts of teachers. In this regard, it is noted that the task of the study is to find methods for solving problems associated with a fuzzy understanding of the meaning and content of distance learning. The article clarifies the content of the concepts "full-time education," "online education," "distance education." Examples of technical, psychological and ethical problems are given. The importance of direct, intentional interaction between the teacher and the student in individual lessons is emphasized, when the regularity and quality of the student's independent studies are constantly under the control of the teacher. It is noted that a consistent appeal to a balanced interaction of full-time and distance education contributes to the preservation of the achievements of traditional forms and methods of musical and pedagogical education associated with the direct interaction of the teacher and students, the transfer of not only professional, but also ethical principles to the younger generation.

Key words: **modern socio-cultural challenges, pedagogical, psychological and organizational tasks, distance learning for students, responsibility and self-control of students, traditional forms and methods of musical and pedagogical education, professional and ethical principles.**

***Тун Ячао**, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

***Цзинь Мэйтун**, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМОКОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

В современных постоянно меняющихся сложных социокультурных условиях область образования сталкивается с необходимостью оперативного решения встающих перед всей системой задач, включающих в себя педагогические, психологические и организационные задачи. Востребованная и широко распространившаяся в последние годы дистанционная форма обучения студентов способствует усилению внимания к воспитанию таких личностных качеств обучающихся, как ответственность и самоконтроль, которые не возникают одномоментно, в приказном порядке, а формируются постепенно, под влиянием целенаправленных усилий педагогов. В связи с этим отмечается, что целью исследования является поиск методов решения проблем, связанных с нечетким пониманием смысла и содержания дистанционной формы обучения. В статье уточняется содержание понятий «очное обучение», «онлайн-обучение», «дистанционное образование». Приведены примеры проблем технического, психологического и этического характера. Подчеркивается важность непосредственного, интентного взаимодействия учителя и ученика на индивидуальных занятиях, когда регулярность и качество самостоятельных занятий студента постоянно находятся под контролем педагога. Отмечается, что последовательное обращение к сбалансированному взаимодействию очного и дистанционного образования способствует сохранению достижений традиционных форм и методов музыкально-педагогического образования, связанных с непосредственным взаимовлиянием педагога и учеников, передачей молодому поколению не только профессиональных, но и этических принципов.

Ключевые слова: **современные социокультурные вызовы, педагогические, психологические и организационные задачи, дистанционная форма обучения студентов, ответственность и самоконтроль обучающихся, традиционные формы и методы музыкально-педагогического образования, профессиональные и этические принципы.**

В современном мире высока степень нестабильности и изменчивости социокультурной обстановки, что влияет на все стороны жизни различных стран и, в том числе, способствует поиску новых форм взаимодействия в области образования.

Уже выработанные и апробированные методы совместной работы по подготовке специалистов в учреждениях высшего образования нередко утрачивают свою эффективность и требуют поиска новых путей сотрудничества. Так, например, произошло во время пандемии COVID-19, когда основным видом занятий стала дистанционная форма их проведения, являющаяся серьезным нововведением и активизирующая привлечение возможностей информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс.

В настоящее время постоянные изменения в области культурного взаимодействия различных стран, сложности, связанные с работой транспорта, порой невозможность прибытия иностранных студентов для защиты дипломов и диссертационных работ также представляют собой значительные преграды для осуществления продуктивного взаимодействия образовательных систем разных государств.

«Исследования, проведенные во время пандемии COVID-19, показали, что студенты столкнулись с рядом проявлений. В первую очередь они отмечают проблемы, связанные с низким качеством интернет-соединения… Обучаясь дистанционно, учащиеся меньше общаются с одногруппниками и преподавателями» [1].

Необходимость быстрого приспособления к новым условиям обучения и практически отсутствие действенной помощи в этом сложном процессе вызвали негативную реакцию обучающихся и рост их неуверенности в своих силах. «В этих условиях стал очевиден недостаточный уровень саморегуляции… Студентам пришлось учиться в одиночку и самостоятельно организовать учебный процесс» [1].

Становится очевидным, что необходимо больше внимания уделять развитию таких качеств характера студентов, как ответственность и самоконтроль, которые помогут им эффективно применять уже имеющиеся у них навыки самостоятельной работы и не тратить энергию на проявления негативной эмоциональной реакции, а рационально подходить к сложившимся обстоятельствам.

Цель исследования заключается в поиске методов решения проблем, связанных с нечетким пониманием смысла и содержания дистанционной формы обучения.

Актуальность исследования базируется на объективном характере возникающих в пространстве образования проблем и необходимости их эффективного решения, невозможного без четкого понимания сущности и содержания ставших наиболее распространенными сегодня формами образования, реализующими меры необходимого дистанцирования в сложных социокультурных условиях.

В русле исследуемой проблемы необходимо уточнить содержание понятий «очное обучение», «онлайн-обучение», «дистанционное образование». Смысл понятия «очное обучение» никогда не вызывал вопросов – всем было понятно, что это наиболее распространенная и эффективная форма обучения, при которой студенты лично посещают занятия в образовательном учреждении и непосредственно общаются с преподавателями и сокурсниками на протяжении всего курса образования.

Здесь нужно напомнить, что для студентов-музыкантов такая форма обучения является единственно возможной для получения качественного образования. Непосредственное, интентное общение с педагогом на индивидуальных занятиях по освоению того или иного музыкального инструмента, вокала, дирижирования – это непременное условие передачи нужных для последующей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, а также приобретения необходимых музыканту компетенций, корни которого уходят в традиции музыкальной педагогики.

Онлайн-обучение – форма занятий, возникшая не так давно и доказавшая свою эффективность при её сочетании с очными занятиями, которые во всех случаях имеют первостепенное значение.

В современном обществе доступность образования для всех желающих, вне зависимости от возраста, занятости и географического местоположения, играет важную роль. Поэтому довольно распространенными стали различные курсы, вебинары, мастер-классы, которые уже привычно проходят в удаленном формате. Однако в последнее время такой вид занятий под влиянием произошедших в мире событий преобразовался в систему дистанционного обучения. «Зарегистрированным в системе учащимся доступны справочные материалы, видеозаписи занятий, тестовые задания. Студенты участвуют в вебинарах, очных консультациях с нашими преподавателями. Контрольные работы и аттестационные задания они выполняют удаленно» [2].

Как видим, обучающиеся не только занимаются, не выходя из дома, но и, окончив высшее учебное заведение, получают государственный диплом о высшем образовании. Это говорит об известном снижении требований к качеству образования в целом.

Слово «онлайн» (online – от английского to be on line) означает «находиться на линии», «быть в сети», «подключенным к Интернету». «Офлайн» (от английского off line) – быть вне линии, то есть не в сети, в автономном режиме.

«Онлайн-обучение и онлайн-занятия – это обучение через Интернет. Сейчас получило распространение наименование «дистанционное обучение», что означает ровно то же самое – онлайн-обучение… Оно может быть индивидуальным, либо групповым… Это похоже на репетиторство, но только репетитор и ученик встречаются через Интернет, а не вживую.

В отличие от онлайн-занятия, онлайн-обучение может проходить без преподавателя, в режиме самостоятельного обучения… само занятие, лекцию, презентацию преподаватель выкладывает в Интернет заранее, а сам это занятие не ведет. В разных случаях такое обучение проводится по-разному: самостоятельно, в режиме слушателя, вопросы задавать невозможно; либо в активном режиме – с поддержкой в виде проверки заданий и получения обратной связи. Можно задавать дополнительные вопросы, комментировать, отвечать на поставленные вопросы, участвовать в голосованиях и прочее» [3].

Практика показала, что данный формат занятий провоцирует возникновение целого ряда проблем, среди которых и проблемы технического характера, и, что еще более важно, проблемы психологические и этические. Технические сложности связаны, прежде всего, с тем, что сама система удаленного общения пока недостаточно разработана и далека от совершенства. Интернет-соединение зачастую неустойчиво и зависит от многих причин, прежде всего – от состояния погодных условий.

Проблемы психологические гораздо более многочисленны и разнообразны. Их можно сгруппировать по ряду признаков: наличие чувства ответственности у обучающегося, степень развитости чувства ответственности, способность к самоконтролю, реализация способности к самоконтролю, формы такой реализации и т. п.

Остановимся более подробно на психологических проблемах, возникающих в процессе дистанционного обучения в музыкально-педагогическом вузе.

Отметим, что при непосредственном, интентном взаимодействии учителя и ученика на индивидуальных занятиях регулярность и качество самостоятельных занятий студента постоянно находятся под контролем педагога. С одной стороны, это правильно, так как позволяет вовремя вносить поправки и исправлять недочеты самостоятельной работы. С другой стороны, такой плотный контроль не позволяет студенту развивать собственную самостоятельность, брать на себя ответственность за свои действия.

Здесь важным для педагога является соблюдение баланса между действенным контролем за деятельностью ученика и предоставлением ему возможности самостоятельных творческих и организационных решений.

Чувство ответственности не появляется одномоментно, а воспитывается постепенно, и в этом процессе значительную роль играет общение студента с педагогом, во время которого происходит передача жизненных принципов, обе-

спечивается связь поколений и вхождение молодых специалистов в профессиональное сообщество, сохраняющее традиционные ценности.

Такое общение «одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом совокупность вербальных, символических и кинестетических средств. Педагогическое общение образует специфический синтез всех основных характеристик, выражающийся в новом качественном содержании и определяющийся характером взаимодействия субъектов образовательного процесса» [4, с. 39].

Нередко приходится наблюдать, как на групповых занятиях студенты, обозначая свое присутствие на лекции при помощи аватара, могут одновременно заниматься другими делами, находиться в дороге, развлекаться и т. п. Как донести до них, что усвоение предлагаемой учебной информации в условиях дистанта – это их собственная обязанность и ответственность и, пропустив занятия, они, скорее всего, не смогут в дальнейшем восполнить данный пробел. Это уже не только психологическая, но и этическая проблема.

Научная этика, которая должна быть усвоена будущими специалистами, диктует, во-первых, уважительное отношение к труду своих коллег (в данном случае – к труду преподавателя), а во-вторых – высокую степень профессионализма, позволяющего молодому специалисту успешно трудиться в пространстве педагогики как науки – обосновывать и логически увязывать свои практические шаги, видеть методологические связи, вносить собственные новационные предложения в профессию и реализовывать их.

При недостаточно усвоенном учебном материале все это становится не только проблематичным, но и в большинстве случаев невозможным. Наличие диплома о высшем образовании в этом случае становится чистой формальностью.

Научная новизна исследования заключается в последовательном обращении к сбалансированному взаимодействию очного и дистанционного образования, сохранении достижений традиционных форм и методов музыкально-педагогического образования, связанных с непосредственным взаимовлиянием педагога и учеников, передачей молодому поколению не только профессиональных, но и этических принципов.

Теоретическая значимость базируется на обращении к трудам, изучающим музыкально-педагогические традиции, сложившиеся в российской педагогике и ставшие достоянием мировой культуры, а также к современным исследованиям нового направления образования, заключающегося в существенном увеличении доли дистанционных форм занятий.

На первый план здесь выходит развитие таких личностных качеств обучающихся, как ответственность и самостоятельность, необходимых для качественного решения образовательных задач в новых условиях, когда у студентов появляются возможности облегчения своей жизни в период обучения за счет поверхностного отношения к освоению необходимого учебного материала. Высокая степень ответственности обучающихся способствует их эффективному обучению и формирует самостоятельность в учебе и в реализации собственных творческих устремлений.

Как видим, ответственность и самостоятельность здесь неразрывно связаны и имеют большое значение для достижения высокого качества подготовки специалистов.

«Многие исследователи считают, что сложившиеся в период пандемии образовательные практики нельзя назвать качественным онлайн-обучением. Новое явление получило название Emergency Remote Teaching and Learning2 или Emergency Remote Teaching (ERT) (экстренное удаленное преподавание) [Hodges et al., 2020]. ERT не является полноценным эквивалентом ни очного, ни дистанционного образования. Если целью онлайн-обучения является воссоздание полноценной образовательной среды, то ERT является временным переходом в альтернативный формат преподавания в связи с чрезвычайной ситуацией» [1].

Сегодня пока еще не сформировано представление о дистанционном обучении как самостоятельном явлении. В большинстве случаев имеет место фрагментарное и, как правило, достаточно поверхностное применение возможностей интернет-технологий в области музыкальной педагогики. Возникают угрозы появления в дальнейшем новых проблем, вытекающих из негативного влияния удаленных форм обучения на профессиональное становление будущих специалистов.

Исследователи считают, что в наше время, «по сути, единственным в мире аккредитованным музыкальным заведением, осуществляющим полноценный процесс дистанционного обучения музыке, в том числе и по исполнительскому направлению, является колледж Беркли-online, который ежегодно выпускает… музыкантов, обучавшихся по программе удаленного обучения. Во многих музыкальных учебных учреждениях развиваются отдельные виды дистанционного обучения, такие как тиражирование DVD или CD дисков с записями лекций, концертов, мастер-классов, видеоконференции, внедрение обучающих сред типа MOODLE в рамках преподавания теоретических дисциплин» [5].

Интернет-технологии привлекают современных студентов-музыкантов и тем, что предоставляют им возможность прослушивания музыкальных произведений, записанных различными исполнителями – как современными, так и представителями прошлого времени. Являясь в целом положительным и полезным качеством, такое прослушивание уменьшает стремление студентов к посещению концертов и музыкальных спектаклей, а ведь важнейшее значение непосредственного восприятия музыки, слушания в «живом» исполнении традиционно считается основой развития восприятия и накопления слушательского опыта.

Таким образом, заключаем, что в условиях современных социокультурных вызовов появились (в том числе стихийно) новые дистанционные формы музыкально-педагогического образования. Наиболее удачные из них, являясь серьезным нововведением, требуют вместе с тем глубокой методической разработки и изучения возможных последствий их применения. Дистанционная форма проведения занятий со студентами музыкально-педагогических вузов, являясь серьезным нововведением, активизирующая привлечение возможностей информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс, требует сбалансированного взаимодействия очного и дистанционного образования, при достижении которого становится реально возможным сохранение достижений традиционных форм и методов музыкально-педагогического образования, связанных с непосредственным взаимовлиянием педагога и учеников, передачей молодому поколению не только профессиональных, но и этических принципов.

Библиографический список

1. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии. *Вопросы образования. Educational Studies Moscow*. 2021; № 1: 115–137. Available at: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
2. *Онлайн-образование*. Available at: https://mi.university/online
3. *Что значит онлайн и чем онлайн отличается от офлайн*. Available at: https://www.inetgramotnost.ru/online-servisy/chto-znachit-onlajn.html#onlajn-obuchenie
4. Кабкова Е.П. Педагогическая самопрезентация как необходимая составляющая компетенции педагога искусства. *Музыкальное искусство и педагогика на современном этапе развития*: материалы научно-практической конференции. Москва: Департамент образования, ГАОУ ВО МГПУ, 2011: 35–41.
5. Ключкова Е.Ю. Информационные технологии в структуре современного музыкального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19703

References

1. Zaharova U.S., Vilkova K.A., Egorov G.V. `Etomu nevozmozhno obuchit' onlajn: prikladnye special'nosti v usloviyah pandemii. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*. 2021; № 1: 115-137. Available at: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
2. *Onlajn-obrazovanie*. Available at: https://mi.university/online
3. *Chto znachit onlajn i chem onlajn otlichaetsya ot oflajn*. Available at: https://www.inetgramotnost.ru/online-servisy/chto-znachit-onlajn.html#onlajn-obuchenie
4. Kabkova E.P. Pedagogicheskaya samoprezentaciya kak neobhodimaya sostavlyayuschaya kompetencii pedagoga iskusstva. *Muzykal'noe iskusstvo i pedagogika na sovremennom `etape razvitiya*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Departament obrazovaniya, GAOU VO MGPU, 2011: 35-41.
5. Klyuchkova E.Yu. Informacionnye tehnologii v strukture sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 3. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19703

Статья поступила в редакцию 18.11.22

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-193-196

Zhao Xiaolin, *postgraduate, Department of Music Education and Education, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: flutells@foxmail.com*

THE SPECIFICITY OF STUDYING THE CHINESE ART SONG IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHINA. The article discusses the specifics of the study of Chinese art song at the present stage in higher educational institutions in China. The features of the development of the Chinese art song in universities are indicated, attention is drawn to the potential of the integrated method in the process of studying this phenomenon. The most effective way to optimize the pedagogical

cycle is proposed, which lies in considering the phenomenon in the context of historical evolution. It is noted that the key problem is the implementation in practice of an integrated approach in getting acquainted with the Chinese art song. It is concluded that an integrated approach to the study of the phenomenon of Chinese art song contributes to the implementation of the professional educational system in our days in full. The formation of competencies in the field of Chinese chamber vocal art makes it possible to better understand the problem of national identification.

Key words: **Art song genre, Luo Zhongzhong, Xu Jingxing, Lin Sheng.**

Чжао Сяолинь, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: flutells@foxmail.com

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕСНИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ

В статье рассматривается специфика изучения китайской художественной песни на современном этапе в высших учебных заведениях Китая. Обозначаются особенности освоения китайской художественной песни в вузах, обращается внимание на потенциал комплексного метода в процессе изучения данного явления. Предлагается, на наш взгляд, наиболее эффективный способ оптимизации педагогического цикла, который заключается в рассмотрении феномена в контексте исторической эволюции. Отмечается, что ключевой проблемой является реализация на практике комплексного подхода в знакомстве с китайской художественной песней. Делается вывод о том, что комплексный подход в изучении явления китайской художественной песни способствует реализации профессиональной образовательной системы в наши дни в полном объеме. Формирование компетенций в области китайского камерно-вокального искусства позволяет полнее осознать проблему национальной идентификации.

Ключевые слова: **жанр художественной песни, Ло Чжунчжун, Сюй Цзинсин, Линь-Шэн.**

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы заключается в том, что в современных условиях знакомство будущих педагогов со спецификой китайской художественной песни является важной составляющей их профессиональной подготовки. В свете тесного взаимодействия Запада и Востока особая эмоциональная образность китайского музыкального искусства нуждается в более пристальном изучении. Таким образом, решение обозначенной проблемы является одной из актуальных задач современной науки.

Цель данной статьи заключается в том, что выявляются особенности изучения специфики китайской художественной песни будущими педагогами. Основные задачи статьи состоят в рассмотрении сущности явления в контексте образовательного цикла, определении основных методов изучения наиболее характерных стилевых черт музыкально-поэтической миниатюры на примере произведений Ло Чжунчжуна, Сюй Цзинсина, Линь-Шэна.

Автор опирается на следующие методы исследования: анализ китайской художественной песни в контексте эволюции жанра, обобщение опыта педагогической системы в сфере высшего профессионального образования.

Одной из основных задач обучения в педагогическом вузе является формирование профессиональных навыков в избранной специальности. Знакомство с феноменом китайской художественной песни является перспективным в аспекте взаимодействия различных национальных культур. Анализ избранных произведений китайских композиторов в контексте широкого спектра педагогического цикла позволяет выявить ряд перспективных методов в процессе получения профессиональных навыков. Изучение специфики китайской художественной песни при помощи комплексного подхода позволяет выявить особенности эволюции камерно-вокальных композиций в китайской музыкальной культуре.

Формирование у студентов знаний в области камерно-вокального творчества необходимо сопоставлять с исторической обстановкой. Метод сравнительного анализа позволяет выявить специфику китайской художественной песни. Следует отметить, что уже в начале XX в. в Китае начали формироваться более тесные контакты с западноевропейской культурой. Политика реформ и открытости, начатая в 1978 г., привела к значительным переменам в развитии музыкального искусства, жанровый спектр китайских произведений значительно расширился. Коснулись перемены и камерно-вокальной лирики. Несмотря на то, что ранее данный вид деятельности не был широко распространен в стране, с приходом новых веяний многие композиторы стали пробовать свои силы в жанре камерно-вокальной миниатюры. В числе прочих получила новый старт к развитию и вокальная миниатюра, ориентированная на лучшие европейские образцы. Благодаря деятельности одного из основоположников китайского музыкального образования, известного композитора и педагога Сяо Юмэя (1884–1940), в Китае утвердилось устойчивое определение, согласно которому под жанром художественной песни обозначилось камерно-вокальное сочинение как правило лирического характера.

Знакомство в высших учебных заведениях со спецификой китайской художественной песней следует начинать с определения тональной природы поэтического первоисточника. В отличие от европейской традиции, в которой метр организуется чередованием ударных и безударных слогов, в китайской поэзии членение стихов подчиняется иероглифам. По этой причине наиболее естественное деление отталкивается от сочетания тех или иных иероглифов. Эстетике древнего искусства Китая соответствует более опосредованное выражение лирических переживаний. Сочетание специфичной древнекитайской поэзии с элементами западноевропейской музыкальной культуры приводит к обновлению мелодии и гармонии современной художественной песни. Таким образом, китайская классическая поэзия по структуре имеет ряд типологически устойчивых черт:

– китайские слова имеют в большинстве случаев устойчивые окончания на гласный звук;

– длина слов схожа, отсутствие длинных слов отражается на ровности метра стиха;

– в любом иероглифе преобладают гласные звуки;

– кроме того, часто встречаются их удвоения, что сообщает особую певучесть речи.

Важным этапом образовательного процесса становится изучение студентами принципа отбора поэтического первоисточника, избранного в качестве основы китайской художественной песни. Это позволяет обозначить два основных направления, различных по виду. В зависимости от поэзии формируется определенный тип организации музыкальной ткани. Отличие современных стихов от древнекитайских стихотворных текстов отражается на музыкальном стиле композиций. Практические задания в виде кратких тестов на определение стилистической принадлежности поэтического первоисточника необходимы для формирования профессиональных компетенций в заявленной области.

В процессе изучения феномена художественной песни следует соблюдать принцип междисциплинарности. Стилистическое слияние двух музыкальных систем – европейской и китайской – в современных вокальных произведениях становится устоявшимся и даже нормативным. Композиторы стремятся к созданию оригинальных музыкальных произведений, демонстрирующих богатые возможности китайского национального фольклора.

В связи с тем, что за краткий промежуток времени китайские композиторы сумели достичь определенных высот в сфере вокальной музыки, важно обозначить в целом специфику китайского камерно-вокального творчества. Развитие жанра проходило при тесном контакте с традиционной культурой. В педагогическом процессе необходимо прежде всего назвать один из древнейших жанров, допускающих пение под инструментальный аккомпанемент. Поэтический жанр **цы,** возникший в эпоху правления династии Сун (960–1279), подразумевал чтение стихов нараспев. Состав исполнителей ограничивался солистом и струнным национальным инструментом, дублирующим в унисон вокальную партию. Эта традиция со временем привела к формированию определенных мелодических оборотов, основанных на фонемах, характерных для китайской речи. В жанре цы обозначен весь спектр богатейших возможностей музыкальности китайского языка, впоследствии развитых в камерно-вокальных сочинениях китайских композиторов. Миниатюры, созданные на почве китайского традиционного искусства, позволяют определить ряд типологических черт художественной песни.

Педагог должен ознакомить студентов с современной трактовкой термина *Kunstlied* (нем. *Kunst* – искусство, *Lied* – песня), введенным в широкий обиход Сяо Юмэем. Это связано с тем, что Сяо Юмэй учился в Германии и получил степень доктора искусств, продолжая совершенствовать свои знания в период 1912–1919 гг. под руководством одного из крупнейших немецких музыковедов Г. Римана. Термин заимствован из немецкого музыковедения, по этой причине введение данного определения позволяет сопоставить австро-немецкую теоретическую базу с китайской. Методика сравнительного анализа выявляет специфику жанровой принадлежности вокальных миниатюр китайских композиторов. Данные выводы оптимизируют современный образовательный процесс, позволяя будущим педагогам осознанно применять термин «художественная песня».

Бесспорно, данное определение не охватывает всего спектра выразительных возможностей китайских камерно-вокальных сочинений, однако основные его типологические характеристики определяются достаточно точно. Отличительной чертой камерно-вокальной музыки китайских авторов является особое соотношение текста и музыки, которое порождается вниманием китайских композиторов к древней поэзии. Изменения в образном содержании в каждом конкретном случае зависят от избранной автором творческой концепции, однако введение ряда черт, характерных для древней исполнительской культуры Китая, придает художественным песням неповторимый колорит.

В приведенном ниже высказывании определяются основные характеристики эстетических норм художественной песни, сложившихся в современной композиторской практике: «Шедевры древней китайской поэзии, как и ее новейшие образцы, составившие вербальную основу китайской художественной песни на разных этапах ее исторического развития, объединяет общий круг тем и образов. Среди них тема возвращения имеет ведущее значение, объединяя поэзию старого и нового Китая., выступая в качестве родовой черты жанра китайской художественной песни. Жанрово-стилевой чертой китайской художественной песни является наличие в ее поэтическом тексте ярко выраженных основ классической поэзии, присущих ей традиционных тем, образов, философских идей» [1, с. 175]. Как справедливо отмечает У Хунюань, важным фактором формирования типологических черт китайского камерно-вокального творчества является тесное переплетение музыки с древней поэзией, элементы которой влияют на формирование творческих ориентиров современных авторов.

Метод исторического анализа позволяет уточнить временные границы эволюции жанра художественной песни. Первый этап в становлении жанра приходится, как указывалось выше, на первую половину XX в. Далее эволюция художественной песни неразрывно связана с освоением западноевропейского музыкального искусства. Итог этого процесса приходится на период конца XX – начала XXI веков, который знаменуется отходом от намеренного придания вокальным произведениям этнической узнаваемости. «В конце XX–начале XXI в. романс в Китае попадает под влияние плюрализма в культуре, однако главной темой остается человеческое достоинство, красота души и чувств, отношения человека с природой» [2, с. 59]. При всем внимании к изменениям музыкальной стилистики и новым техникам письма в своих вокальных произведениях современные китайские композиторы сохраняют интерес к мелодии, которая по-прежнему остается ведущим средством выразительности, сообщая особую гармоничность, эстетическую красоту музыкальному образу.

Бесспорно, в педагогическом процессе знакомство с китайской художественной песней подкрепляется наиболее яркими музыкальными примерами. Целесообразно остановиться подробнее на характеристике романса известного китайского композитора Ло Чжунчжуна «Перейти реку за лотосом» (1980). Произведение знакомит студентов с двенадцатитоновой системой. Мелодия песни объединяет в себе традиционную китайскую пентатонику и додекафонию. Острота звучания, свойственная современному искусству, органично сочетается с сохранением национального колорита. Музыка тонко и одновременно почти буквально передает все нюансы поэтического содержания. В рамках лекционных занятий следует проанализировать текст стихотворения, в котором описывается настроение девушки, идущей к реке и выбирающей лотос для своего возлюбленного. Она вспоминает о том, что любимый находится далеко от родного города. Соединение различных музыкальных систем символически отображает сближение молодых людей. Техническое мастерство Ло Чжунчжуна в миниатюре «Перейти реку за лотосом» синтезирует традиционные приемы письма с авангардистскими.

Знакомство с использованием приемов авангардистской техники также необходимо для формирования комплексного представления о выразительных возможностях китайской художественной песни. Прослушивание и анализ таких романсов, как «Три стихотворения Чжимо» Сюй Цзинсина и «Четыре стихотворения Суши», Линь-Шэн позволяет определить некоторые черты, заимствованные авторами из устного народного творчества. Привнесение различных мелизмов и украшений способствует обогащению мелодии [3]. Таким образом, возможно определить характерные черты художественной песни, заключающиеся в колорировании основного интонационного корпуса при помощи звуковых вариантов (морденты, трели, вибрато).

В качестве одного из ярких примеров китайского вокального творчества современных композиторов остановимся подробнее на характеристике песни Лю Цуна «Любовь к родному городу». Это произведение обрело широкую популярность в Китае, по этой причине целесообразно включить его в процесс ознакомления студентов с современной китайской музыкой. «В основу песни легло короткое стихотворение с очень простыми, но искренними словами, запечатлевшими переживания простого деревенского юноши, покидающего родную деревню, чтобы осуществить свою мечту» [4, с. 187]. Песня настолько полюбилась слушателям, что автор сделал пять вариантов переложений для различного инструментального состава. Соединение китайской пентатоники с европейской ладовой системой, основанной на мажоро-миноре, придает звучанию мелодии неповторимую колоритность (пример 1).



Пример 1. Лю Цун. «Любовь к родному городу»



Пример 2. Хуан Цзы. «Весенние размышления»

Особого внимания заслуживает партия фортепиано, богатство фактуры призвано оттенить широкие мелодические фразы солиста. Чередование импровизационно свободных ходов по арпеджио с аккордовыми фрагментами создает ощущение непосредственности высказывания. Песня Лю Цуна представляет собой яркий пример трактовки жанра художественной песни в наши дни, по этой причине ее включение в образовательный курс представляется обоснованным.

Другим репрезентативным примером преломления жанра художественной песни является миниатюра Хуан Цзы «Весенние размышления» (пример 2). Это произведение отличается ровным, выдержанным настроением, которое передает ощущение расцветающей ранней весны. «Глубокое знание классической поэзии Хуан Цзыя стало движущей силой его творческого процесса. Он широко использует неповторимые особенности национальной поэзии, и фортепиано для него стало идеальным тембром, гармония – совершенной структурой, ритм – музыкальным «оппонентом» поэтической ритмики. Вместе с тем Хуан Цзы рассматривает поэзию в качестве проводника новых для Китая музыкальных звучаний, прибегая к разнообразным достижениям европейской музыки – искусству модуляции, полифонии, гармонии, построения формы» [5, с. 158].

Включение в педагогический процесс песни Хуан Цзы позволит студентам составить представление о творческом методе композитора. Знакомство с различными преломлениями жанра в творчестве китайских композиторов позволит расширить рамки образовательного цикла, компаративное сравнение сочинений китайских мастеров выявляет общность в трактовке формы и музыкального языка. Вместе с тем посредством сравнительного анализа можно определить закономерности эволюции художественной песни и проследить ее преломление на примере конкретных произведений.

Многообразие музыкальных образов китайской художественной песни определяет специфику организации образовательного процесса. В большинстве китайских вузов преобладает комплексный подход к изучению предмета, обусловленный особенностями образовательного цикла. Лекционные занятия направлены на практическое знакомство с предметом, прослушивание и анализ лучших образцов китайской художественной песни позволяет в полной мере изучить особенности музыкального стиля камерно-вокальных миниатюр.

Таким образом, анализ комплексной методологии изучения особенностей жанра китайской художественной песни в педагогическом процессе позволяет сделать следующие выводы:

– в недолгой истории китайского камерно-вокального творчества на настоящий момент существует многообразие воплощения жанра художественной песни. Находки ведущих мастеров, таких как Чжоу Ян, Хуан Цзы, Шигуан Нань, Чжэн Цзю Фен, Ши Вань Чунь, Шандэи, Лу Цзяий, позволяют утверждать, что данный вид творчества находится на пике своего развития;

– основные этапы эволюции жанра художественной песни связаны с традициями сольного исполнительства;

– слияние лучших элементов, характерных для национальной культуры, с последними достижениями западных композиторов определяют специфику жанра художественной песни в Китае на современном этапе.

Таким образом, реализация комплексного подхода к изучению специфики китайской художественной песни в высших учебных заведениях предоставляет возможность расширения рамок учебного процесса.

Научная новизна статьи заключается в определении методологии изучения китайской художественной песни в рамках образовательного процесса. На практике результаты исследования могут применяться в ходе профессионального обучения в высших учебных заведениях для оптимизации системы профессионального образования. Универсальность комплексной методологии позволяет применять ее в различных регионах страны. Теоретическая значимость представлена возможностью использования результатов проведенного исследования в изучении важных аспектов процесса формирования камерно-вокальной миниатюры в Китае.

Библиографический список

1. У Х. *Китайская художественная песня: история и теория жанра.* Диссертация ... кандидата искусствоведения. Харьков, 2016.
2. Ин Х. Романс как новый жанр в музыкальной культуре Китая XX века. *ГИСДВ*. 2008; № 3: 57–59.
3. Хэ С. Развитие и истоки китайской художественной песни. *Вестник Чжэнчжоуского университета*. 2014; № 7: 149–150.
4. Чжао Ж. Новые грани китайского романса в творчестве Лю Цуна. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2021; № 3: 184–192.
5. Ли С. Китайская камерно-вокальная лирика в творчестве Хуан Цзыя. *Манускрипт*. 2019; Т. 12, Выпуск 8: 154–159.

References

1. U H. *Kitajskaya hudozhestvennaya pesnya: istoriya i teoriya zhanra.* Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Har'kov, 2016.
2. In H. Romans kak novyj zhanr v muzykal'noj kul'ture Kitaya HH veka. *GISDV*. 2008; № 3: 57-59.
3. H`e S. Razvitie i istoki kitajskoj hudozhestvennoj pesni. *Vestnik Chzh`enchzhouskogo universiteta*. 2014; № 7: 149-150.
4. Chzhao Zh. Novye grani kitajskogo romansa v tvorchestve Lyu Cuna. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj*. 2021; № 3: 184-192.
5. Li S. Kitajskaya kamerno-vokal'naya lirika v tvorchestve Huan Czyya. *Manuskript*. 2019; T. 12, Vypusk 8: 154-159.

Статья поступила в редакцию 18.11.22

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-197-199

Zhao Xiaolin, *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: flutells@foxmail.com*

PEDAGOGICAL DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF STUDYING SOCIAL REALISM IN CHINESE SYMPHONY MUSIC. The article considers features of the pedagogical process in the aspect of the study of social realism in Chinese symphonic music. The problem of finding effective methods for studying the concept of socialist realism in Chinese symphonic music is indicated. The specifics of formation of Chinese symphonic genres are studied in the aspect of the influence of the ideology of socialist realism. Relevant tasks to achieve the goal are noted. The most representative symphonic works by Xian Xinghai, Li Ming Xiang, Liu Shikun, which are vivid examples of the manifestation of socialist realism in Chinese symphonic music, are listed. Attention is focused on the importance of their qualitative development for the future professional activities of students.

Key words: **Chinese pedagogical system, social realism in Chinese music, Soviet ideology, Li Ming Xiang, Liu Shikun, Xian Xinghai.**

Чжао Сяолинь, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: flutells@foxmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦРЕАЛИЗМА В КИТАЙСКОЙ СИМФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей педагогического процесса в аспекте изучения соцреализма в китайской симфонической музыке. Обозначается проблема поиска эффективных методик для изучения понятия социалистического реализма в китайской симфонической музыке. Изучается специфика становления китайских симфонических жанров в аспекте влияния идеологии социалистического реализма. Отмечаются соответствующие задачи для достижения цели. Перечисляются наиболее репрезентативные симфонические произведения Сянь Синхая, Ли Мин Сяна, Лю Шикуня, являющиеся яркими примерами проявления соцреализма в китайской симфонической музыке. Акцентируется внимание на важности их качественного освоения для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: **китайская педагогическая система, соцреализм в китайской музыке, Ли Мин Сян, Лю Шикунь, Сянь Синхай.**

Цель статьи заключается в более детальном изучении ряда вопросов, связанных с системой китайского образования в области освоения явления соцреализма в симфонической музыке. В связи с поставленной целью формулируются следующие задачи исследования: определить особенности изучения явления соцреализма в китайской музыке в организациях китайского профессионального образования; выявить наиболее яркие сочинения китайских композиторов, репрезентирующие явление соцреализма в музыке; исследовать принципы эффективного внедрения новых методологических установок в педагогический процесс.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления явления социалистического реализма в китайской педагогической системе. Это направление, возникшее в XX в., получило широкое распространение в 20–90-х гг. прошлого столетия. Оно неразрывно связано с изменениями в социально-экономической жизни и государственном укладе страны. С приходом нового политического строя жизненный уклад коренным образом изменился, появление официальной идеологии отразилось на всех сферах культурной деятельности. Руководство партии влияло на организацию различных музыкальных направлений с целью контроля общего курса развития всех отраслей искусства. Ранее объективное изучение явления соцреализма в педагогической системе было ограничено рамками идеологических запретов, по этой причине рассмотрение данного явления в аспекте педагогических проблем особенно актуально для современной образовательной системы.

Теоретическая база исследования опирается на труды таких ученых, как Чжао Сяолинь, Т.Г. Юрченко, А.В. Шпагина и др., которые в своих работах изучают феномен китайского соцреализма в системе профессионального образования. Выводы ученых подтверждают потребность в разработке дальнейших методов, позволяющих усовершенствовать педагогическую систему Китая.

Важным фактором педагогического процесса становится уникальность направления соцреализма, который представляет собой единственное в истории искусства XX в. художественное направление, официально признанное властью. Идеализированное изображение процветающего социалистического общества, занятого строительством светлого будущего под руководством Коммунистической партии, стало одним из основных эстетических принципов нового течения. Сам термин «социалистический реализм» был предложен И.М. Гронским, председателем Оргкомитета СП СССР. 23 мая 1932 года в «Литературной газете» был опубликован фрагмент речи И.М. Гронского, на тот момент занимающего пост председателя Оргкомитета Союза советских писателей, в которой он впервые упоминал о методе социалистического реализма [1, с. 109].

Качественная организация процесса профессиональной подготовки специалистов требует осознанной четкой его организации. Изучение соцреализма в симфонической музыке Китая с точки зрения педагогического цикла должно опираться на четкую терминологическую базу. Необходимо уточнить историю термина, который вскоре после первого появления стал активно пропагандироваться в средствах массовой информации. Друг и единомышленник Гронского М. Горький писал: «Социалистический реализм утверждает бытие как деяние, как творчество, цель которого – непрерывное развитие ценнейших индивидуальных способностей человека ради победы его над силами природы, ради его здоровья и долголетия, ради великого счастья жить на земле, которую он, сообразно непрерывному росту его потребностей, хочет обрабатывать всю как прекрасное жилище человечества, объединенного в одну семью» [2, с. 390]. После установления социалистического строя в Китае соцреализм стал одним из ведущих направлений в культуре и искусстве.

Преобразования в сфере политического строя привели к трансформации системы профессионального образования. Политика, проводимая Мао Цзэдуном, оказала большое воздействие на формирование современной китайской образовательной системы. Изучение большинства произведений, написанных в XX в., неизбежно приводит к необходимости реорганизации образовательного процесса. Сочинения, пронизанные революционными настроениями, поставили перед композиторами новые задачи. Многие симфонические произведения китайских авторов призваны отражать идеологические установки правительства.

С целью повышения качества профессиональной подготовки необходимо осуществлять поиск наиболее эффективных форм организации учебной деятельности по освещению истории вопроса. Методы, приемы и средства обучения в Китае сопоставляются с четкой идейной направленностью. Несмотря на то, что искусство соцреализма отличается доступностью для каждого, вне зависимости от уровня образования или возраста, следует достигать глубокого осмысления данного феномена. В таком случае уровень профессионально подготовленных кадров будет в наибольшей степени соответствовать современным стандартам.

В педагогической системе Китая понятие соцреализма в симфонической музыке следует рассматривать в контексте совместной деятельности двух субъектов – педагога и студента. Педагогу следует избегать каких бы то ни было сложных метафор, абстракций и символов, осуществляя контроль над качеством получаемой информации. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что возникший как особая форма реализма соцреализм имеет с ним мало общих черт. Вместе с тем ряд общих черт роднит его с классицизмом. Опора на классическое искусство, простота и завершенность играют важную роль в становлении типических черт направления соцреализма. Это определяет необходимость применения упоминаемого выше метода совместной деятельности в рамках учебного процесса.

Кроме того, в современной педагогической науке целесообразно применять метод аналитического сопоставления, при котором явление соцреализма становится частью общей линии развития музыкального искусства. Таким образом выявляется кардинальное обновление всех средств выразительности, основанное на том, что «действительность, значительно расширившая идейный кругозор музыкантов, диктует темы, по своей грандиозности и глубине охвата не имеющие себе равных во всей истории общественного сознания» [3, с. 6]. Изучение социалистического реализма в китайской образовательной системе способствует привлечению методов идейного воспитания подрастающего поколения. Эти задачи сочетаются с требованиями государственных стандартов.

Отдельного внимания в образовательном цикле заслуживает появление ряда программных оркестровых сочинений в Китае. Одним из существенных педагогических аспектов является разработка эффективного учебного плана по освоению специфики явления программных сочинений, написанных под влиянием течения социалистического реализма. Определение основных констант позволяет выявить наиболее важные этапы, влияющие на формирование представлений будущих профессионалов о явлении соцреализма в симфонической музыке Китая:

– рассмотрение специфики деятельности двух крупнейших оркестров – Центрального симфонического в Пекине и Шанхайского, подчиненных политической идеологии;

– обозначение основных официальных государственных мероприятий (празднование Социалистической революции, Дня нации и т. д.), для которых создавались композиции, повествующие о счастливой жизни китайских граждан;

– определение национальной самобытности сочинений китайских композиторов;

– расширение состава оркестра за счет привлечения традиционных китайских инструментов – эрху, пипы, гучжэна, звучание которых значительно обогатило тембровую палитру оркестровых сочинений.

В соответствии с требованиями педагогического цикла целесообразно принимать к реализации следующие уровни ознакомления с материалом:

– обзор сочинений крупнейших китайских композиторов, посвятивших свое творчество воплощению социалистического реализма в оркестровой музыке, среди которых такие имена, как Ли Мин Сян, Лю Шикунь, Го Чжиюань, Цэн Синкуй, Сянь Синхай;

– перечисление основных образных сфер симфонической музыки вышеперечисленных авторов, отражающих эстетику соцреализма: восхваление бодрости духа молодых людей, увлеченность работой;

– специфика использования программных обозначений, тяготение к ярким плакатным названиям, помогающим полнее прочувствовать характер музыки. В качестве примера можно привести такие сочинения, как «Счастливый фонарь» Ли Мин Сяна, «Увертюра о горе Манхан», «Концерт Пинао» Лю Шикуня, послужившие новым толчком в развитии оркестровых форм. В них авторы воспевали стремление народа к светлому будущему, утверждая веру в победу коммунистического строя.

Как справедливо отмечает Исюань Ли, «произведения военных лет отмечены патриотическим воодушевлением и подъемом творческих сил. Именно в эту пору освоение ресурсов западноевропейской музыки отличается особой интенсивностью и осмысленностью. Для оркестровых сочинений рассматриваемого этапа характерно сочетание композиционных норм западного музыкального искусства с национальными музыкальными средствами: китайские мелодии погружаются в палитру гармонии, ладовый пентатонный строй опирается на аккордику западноевропейского романтического стиля. Музыканты стремятся исследовать пути и способы интеграции китайской и западной музыки, ощущая недостаточность средств выразительности, которыми должна быть наполнена симфоническая музыка» [4, с. 170].

Поиск путей оптимизации современного профессионального образования приводит к необходимости анализа одного из самых знаковых произведений эпохи социалистического реализма – кантаты Сянь Синхая «Желтая река», завершенной в 1939 г. Она обрела широчайшее распространение не только в Китае, но и за его пределами. Сочинение отвечало веяниям времени, в нем воспевались мужество и доблесть китайского народа, уверенного в победе над захватчиками. Существует четыре версии этого произведения, особую популярность снискал вариант, представляющий собой концерт для фортепиано с оркестром. «Желтая река» получила официальное одобрение партии и регулярно исполнялась на различных официальных мероприятиях.

Отдельное внимание следует уделить теоретическому аспекту, обозначая специфику интонационного строя китайских оркестровых сочинений, написанных в период социалистического реализма. Педагог должен обратить внимание обучающихся на претворение фольклорных традиций. В качестве характерного примера обновления музыкального языка посредством включения национальных мелодий можно привести третью часть концерта «Желтая река», в которой цитируется известная песня «Маньцзянхун». Введение мотива из этой популярной в XX в. песни придает музыке особую образную конкретность.

В приведенном выше фрагменте яркая мелодия проходит в низком регистре, мягкий тембр виолончели оттеняет певучий характер напева. Для того чтобы выделить звучание песни «Маньцзянхун», композитор выписывает статичное сопровождение, ограничиваясь выдержанными нотами, организованными по принципу длительного органного пункта. Сянь Синхай демонстрирует мастерское владение техникой оркестрового письма, находя убедительные тембровые решения.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам, важным для этапности педагогического процесса:

– определение специфики преломления соцреализма в китайской симфонической музыке неразрывно связано с диалектическим взаимодействием между государством и культурой, что приводит к определению эстетических ориентиров симфонического творчества китайских композиторов;

– в таких произведениях, как «Счастливый фонарь» Ли Мин Сяна, «Увертюра о горе Манхан», «Концерт Пинао» Лю Шикуня, «Желтая река», Сянь Синхая наиболее отчетливо проявляются характерные черты данного направления.

Научная новизна заключается в обосновании эффективности применения метода совместной деятельности в изучении явления соцреализма в симфонической китайской музыке. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенного метода в системе профессионального образования. Теоретические выводы направлены на оптимизацию образовательного процесса и могут использоваться с целью проведения дальнейших исследований.



Пример 1. Сянь Синхай. «Желтая река», III ч.

Библиографический список

1. Захаров А.В. К вопросу о возникновении термина «Социалистический реализм». *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2006; Выпуск 1: 107–118.
2. Горький М. *О литературе*. Москва, 1935.
3. Городинский В.М. К вопросу о социалистическом реализме в музыке. *Советская музыка*. 1933; № 1: 6–18.
4. Ли И. Обоснование хронологии китайской симфонической музыки. *Манускрипт*. 2019; Т. 12, Выпуск 11: 269–273.
5. Чжао С. Влияние Культурной революции на деятельность национальных оркестров Китая. *Манускрипт*. 2020; Т. 13, Выпуск 10: 245–250.
6. Юрченко Т.Г., Шпагин А.В. Социалистический реализм. *Большая российская энциклопедия*. 2004–2017; Т. 30: 751–753.

References

1. Zaharov A.V. K voprosu o vozniknovenii termina «Socialisticheskij realizm». *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2006; Vypusk 1: 107-118.
2. Gor'kij M. *O literature*. Moskva, 1935.
3. Gorodinskij V.M. K voprosu o socialisticheskom realizme v muzyke. *Sovetskaya muzyka*. 1933; № 1: 6-18.
4. Li I. Obosnovanie hronologii kitajskoj simfonicheskoj muzyki. *Manuskript*. 2019; T. 12, Vypusk 11: 269-273.
5. Chzhao S. Vliyanie Kul'turnoj revolyucii na deyatel'nost' nacional'nyh orkestrov Kitaya. *Manuskript*. 2020; T. 13, Vypusk 10: 245-250.
6. Yurchenko T.G., Shpagin A.V. Socialisticheskij realizm. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. 2004-2017; T. 30: 751-753.

Статья поступила в редакцию 06.09.22

УДК 373.5.016:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-199-201

Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Kolesova A.S., *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: siakolesova@mail.ru*

FORMATION OF SENIOR STUDENTS' WRITING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL. The article deals with a problem of forming writing skills in a foreign language in the senior classes of a secondary school. The authors propose to develop and introduce additional sets of exercises into the educational process in order to improve the skills and abilities of written speech in a foreign language among senior students. At different stages, teaching writing involves performing exercises, the level of complexity of which increases gradually. At the senior stage, to improve writing skills in a foreign language, exercises of increased complexity are usually used, such as annotating, summarizing, essays, creative dictations, emails, drawing up plans and abstracts and analyzing graphs. The authors propose special exercises using templates and samples of a written speech. The idea is substantiated that everything is interconnected in speech activity, and with the right choice of exercises, one can significantly improve the skills and abilities of foreign written speech.

Key words: **writing skills in a foreign language, secondary school.**

М.И. Попова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
А.С. Колесова*, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: siakolesova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается проблема формирования умений иноязычной письменной речи в старших классах общеобразовательной школы. Авторы предлагают разработать и внедрить в учебный процесс дополнительные комплексы упражнений для совершенствования навыков и умений письменной иноязычной речи у старшеклассников. На разных этапах обучение письменной речи предполагает выполнение упражнений, уровень сложности которых возрастает постепенно. На старшем этапе для совершенствования умений письменной иноязычной речи обычно используются упражнения повышенной сложности, такие как аннотирование, реферирование, сочинения, творческие диктанты, электронные письма, составление планов и тезисов, анализ графиков. Авторами предложены специальные упражнения с использованием шаблонов, клише и образцов письменной речи. Обосновывается мысль о том, что в речевой деятельности все взаимосвязано и при правильном подборе упражнений можно значительно улучшить навыки и умения иноязычной письменной речи.

Ключевые слова: **иноязычная письменная речь, общеобразовательная школа.**

Актуальность работы заключается в том, что в современном образовательном пространстве значимость коммуникативной компетенции в области иностранного языка постоянно возрастает, а необходимость владения иностранным языком является одним из ключевых элементов образования. В эпоху глобальной коммуникации посредством цифровых технологий возрастает значение письменной речи в жизнедеятельности человека. В связи этим возникает потребность изменения статуса обучения иноязычной письменной речи. Целью исследования является изучение методов и приёмов для обучения письменной речи. Цель определяет поставленные нами задачи: изучение и анализ трудов отечественных и зарубежных исследователей; разработка комплекса упражнений для совершенствования умений и навыков иноязычной письменной речи; анализ эффективности применения комплекса разработанных упражнений при пробном обучении. Научная новизна работы состоит в том, что выдвинута гипотеза о том, что обучение иноязычной письменной речи учащихся старших классов будет успешным, если построить учебный процесс на основе использования специально разработанных упражнений, шаблонов и текстов-образцов. Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные нами упражнения могут помочь учителям при обучении иноязычной письменной речи на старшем этапе общеобразовательной школы.

Российские исследователи Потылицина И.Г. и Бабамурадова Б.Д. утверждают, что целью обучения иностранным языкам в области письменной речи в средней общеобразовательной школе является формирование коммуникативной компетенции, в основе которой лежит умение письменно оформить и передать информацию. Конечные требования к обучению письменной речи включают формирование у учащихся способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения [1].

Формирование коммуникативной компетенции иноязычной письменной речи требует достаточно высокого уровня знаний в области грамматики, лексики, фонетики и чтения. Совершенствование навыков и умений в данных разделах – сложный и длительный процесс, и для того, чтобы процесс обучения письменной иноязычной речи был эффективным, нужны взаимные усилия со стороны обучающегося и учителя. На сегодняшний день существует множество методик и комплексов упражнений, которые позволяют с большей эффективностью осваивать коммуникативную компетенцию в сфере письма.

Обучение письму начинается с обучения технике письма. Согласно мнению известного переводчика и преподавателя, доктора педагогических наук Р.К. Миньяр-Белоручева, «обучение письму – значительно более трудоемкий процесс, чем обучение чтению» [2]. Мы согласны с данным утверждением, так как при написании письма необходимы более обширные знания и умения, такие как фонетика и грамматика, в отличие от чтения, которое является рецептивным видом речевой деятельности.

Письмо по определению – это продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста (данный термин понимается здесь в широком смысле слова: и как одна из форм письменного общения, и как техника письма, включающая графику, каллиграфию, орфографию и пунктуацию) [3].

Ю.С. Сидорина выделила основные задачи обучения письменной речи: сформировать у учащихся умения и навыки употреблять в письменном высказывании предложения, соответствующие моделям изучаемого языка; пользоваться набором речевых клише, формул, типичных для той или иной формы письменной коммуникации; логически последовательно излагать письменное высказывание

Для того чтобы письмо было не только информативным, но и действенным средством обучения, необходимо сначала изучить основы грамматики и орфографии, после чего можно приступать к более сложным заданиям, таким как рассуждение. Рассуждение требует от обучающихся владения большим объемом

словарного запаса, знания разнообразных грамматических конструкций, логики и умения структурировать свою речь. Письмо отличается продуманностью, четкой структурой, тщательно отобранными лексическими средствами. При обучении письму решаются следующие задачи, данные в табл. ниже.

Таблица 1

Задачи, решаемые при обучении письменной речи

№	Задачи, решаемые при обучении письменной речи
1	Формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемысленных навыков и умений формулировать мысли согласно письменному стилю
2	Расширение кругозора и знаний
3	Овладение культурной и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи
4	Формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста [4]

В своей работе Тони Сильва отмечает, что «письменная речь – визуальная форма общения, написанная или напечатанная на бумаге или в электронной форме». Письмо считается эффективным навыком, потому что писатель создает новую информацию, а не только интерпретирует существующую [5]. Приведем некоторые общие термины, используемые при обсуждении письма, по мнению Тони Сильвы (табл. 2):

Таблица 2

Общие термины

Медиа	Различные средства массовой информации, в которых мы пишем (письма, компьютеры, текстовые сообщения по мобильному телефону и т.д.), требующие знания разных стилей письма.
Содержимое	Идеи, которые автор намерен донести до аудитории.
Жанр	Тип выразительного стиля, которым обладает произведение (например, стихи, рассказ, конспекты лекций и т.д.)
Лексикон	Словарный запас, необходимый для передачи предполагаемого значения автора
Грамматика	Формальный аспект языка (например, согласование подлежащего и глагола, время, ссылки и т. д.)
Прагматика	Косвенные сообщения, которые текст передает читателю; общие ожидания от общения социальной группы (например, способы приветствия в письме, подходящие способы формулирования идей и т. д.)
Орфография	Способ написания букв; почерк
Техника	Пунктуация, орфография (точность), заглавные буквы и т. д.

Старший школьный возраст – это возраст существенных качественных сдвигов в личностном развитии в целом, и, основываясь на этом, можно полагать, что он характеризуется качественными изменениями и в коммуникативной деятельности. В сфере речевого развития старший школьный возраст – это возраст общей культуры речи. Причем в этом возрасте письменная речь уже может опережать развитие устной. В сочинениях старшеклассников отмечено совершенствование самостоятельности рассуждений, увеличение количества микротем и их языковая и смысловая насыщенность. Совершенствуется морфология, синтаксис и стилистика речи, связность, цельность, контекстность письменного высказывания [6].

Обучение иностранному языку на этой ступени должно быть профессионально ориентированным на формирование конкретных коммуникативных умений, например, умений реферировать, аннотировать, комментировать, переводить иностранный текст в различных условиях устного и письменного общения, считает И.А. Зимняя. Так как подобные задания вызывают определенные затруднения, рекомендуется провести такой план работы с учащимися: выполнить работу коллективно в классе; дать задание на дом [7]. Задача педагога на этом этапе заключается в том, чтобы повысить интерес обучающихся к процессу обучения. Для эффективного усвоения обучающимся учебного материала рекомендуется использовать разнообразные методы обучения. Для обучения существуют специальные упражнения, которые позволяют понять построение письменного сообщения и на этапах чтения, говорения, аудирования включают в себя упражнения письменно-речевого характера [8]. Именно поэтому авторы считают необходимым разработку специального комплекса упражнений, используемого учителем на каждом занятии и в самостоятельной деятельности во внеаудиторное время. Обучающимся предлагаются разработанные учителем комплекс упражнений и примеры правильно составленных письменных заданий, клише и шаблоны, на которые ученик опирается при выполнении письменных заданий. Обучающиеся ориентируются по тексту-образцу, составляя в конце собственный текст на иностранном языке. Они анализируют образцы, запоминают характерные особенности текста, используют метод интеллект-карт на подготовительном этапе к написанию финальной письменной работы. Ниже в табл. представлены этапы и виды упражнений к ним (табл. 3).

Таблица 3

Этапы и виды упражнений

Этапы	**Виды упражнений**
Орфография	1. Сопоставьте транскрипцию с предложенными словами, укажите позиции и слова, в которых произносится определенный звук. Запишите слова с их транскрипцией. 2. Письменно сгруппируйте указанные слова по правилам чтения. 3. Письменно исправьте ошибки в орфограммах
Письменная речь	1. Письменно ответьте на вопросы к предложениям. 2. Составьте письменно предложения по образцу. 3. Объедините несколько коротких предложений в одно и запишите его
Написание письма	1. Выпишите из списка речевые формулы, подходящие для начала письма / его завершения. 2. Напишите письмо по плану, используя ключевые слова и образцы фраз. 3. Напишите электронное личное / деловое письмо. 4. Напишите письмо-ответ с учетом ситуации общения
Аудирование	1. Послушайте текст, найдите в нем требуемую информацию и запишите ее. 2. Составьте и запишите конспект аудио-/устного выступления по ключевым словам. 3. В процессе прослушивания аудио-/устного выступления запишите ответы на поставленные заранее вопросы. 4. В процессе прослушивания аудио-/устного выступления запишите план для его последующего пересказа
Говорение	1. Составьте список вопросов для обсуждения с собеседником. 2. Составьте и запишите тезисы для беседы / устного сообщения. 3. Подготовьте на основе письменного конспекта устное выступление для проблемной дискуссии [9].

Для обучения письму используются неспециальные и специальные упражнения (табл. 4).

Таблица 4

Разница между неспециальными и специальными упражнениями

Специальные упражнения	Неспециальные упражнения
Целью специальных упражнений является развитие умения писать или формирование любого навыка письма	Неспециальные упражнения предполагают выполнение задания в письменной форме с какой-либо другой целью и поэтому совершенствуют навыки письма попутно (большинство домашних заданий, выполняемых письменно с последующим устным воспроизведением) [10]

Таким образом, можно сделать вывод, что при рациональном подходе и последовательном внедрении различных упражнений на основе использования шаблонов и клише обучающиеся развивают умение грамотно излагать свои мысли на письме, применяя разнообразные грамматические конструкции и лексику повышенного уровня. При этом обучающиеся способны понимать тексты различных типов, свободно излагают мысли в устной речи, практически не совершают орфографических ошибок. В речевой деятельности все взаимосвязано, и при правильном подборе упражнений можно добиться максимального эффекта.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в Муниципальном общеобразовательном бюджетном учреждении “Средняя общеобразовательная школа № 31 (с углубленным изучением отдельных предметов)” г. Якутска. Проанализировав результаты наблюдения, опроса, бесед с классным руководителем, учителями-предметниками и совместной работы в классе, мы пришли к выводу, что обучающиеся 10 класса имеют способности к изучению иностранного языка, высокую мотивацию к обучению и демонстрируют готовность к преодолению трудностей различного характера. На занятиях обучающиеся проявляют инициативу и самостоятельность. Культура поведения и навыки общения у всех обучающихся сформированы на высоком уровне.

На подготовительном этапе исследования анализ используемого на уроках УМК показал, что, несмотря на довольно большой выбор письменных упражне-

ний в структуре учебника, в нем отсутствуют задания, нацеленные на успешную подготовку к сдаче единого государственного экзамена. На начальном этапе было проведено пробное составление письма, которое показало низкие результаты. Потребовалось включение в дальнейший процесс преподавания специально разработанного комплекса упражнений, направленных на совершенствование имеющихся навыков иноязычной письменной речи. На итоговом этапе после использования комплекса разработанных упражнений с опорой на шаблоны и клише было проведено финальное занятие, на котором обучающиеся написали задание 39 раздела «Письмо» ЕГЭ, результаты показали увеличение качества развития навыка письма на 20%, из чего можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс упражнений является эффективным средством обучения.

Таким образом, мы достигли поставленной цели, изучили научную литературу по теме исследования, различные методы и приёмы обучения письменной речи на старшем этапе средней школы, ознакомились и разработали упражнения для овладения иноязычной письменной речью, осуществили анализ эффективности применения разработанных упражнений при пробном обучении. Проанализировав результаты начального этапа и итогового, авторы убедились в эффективности упражнений, которые помогли усовершенствовать навыки иноязычной письменной речи у учащихся 10 класса МОБУ СОШ № 31.

Библиографический список

1. Потылицина И.Г., Бабамурадова Б.Д. Обучение иноязычной письменной речи на старшем этапе в средней общеобразовательной школе. *Общество*. 2021; № 2-2 (21): 49–51.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку*. Москва: Просвещение, 1990.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2006.
4. Морозова Н.В., Ряшенцева В.А. *Продуктивные виды речевой деятельности на уроках английского языка*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/667934
5. *Tony Silva Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications*. 1993.
6. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
7. Пассов Е.И. *Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем*. Златоуст, 2009: 187–214.
8. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва, 1987.
9. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*: справочное пособие. Минск: Высшая школа, 1999.
10. Abrams Zs. *Foreign language teaching methods. Writing. Introduction*. Available at: https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/writing/#:~:text=In%20foreign%20language%20instruction%2C%20writing,to%20practice%20vocabulary%20or%20grammar

References

1. Potylicina I.G., Babamuradova B.D. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj rechi na starshem `etape v srednej obscheobrazovatel'noj shkole. *Obschestvo*. 2021; № 2-2 (21): 49-51.
2. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2006.
4. Morozova N.V., Ryashenceva V.A. *Produktivnye vidy rechevoj deyatel'nosti na urokah anglijskogo yazyka*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/667934
5. *Tony Silva Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications*. 1993.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Passov E.I. *Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pishem*. Zlatoust, 2009: 187-214.
8. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva, 1987.
9. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*: spravochnoe posobie. Minsk: Vysshaya shkola, 1999.
10. Abrams Zs. *Foreign language teaching methods. Writing. Introduction*. Available at: https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/writing/#:~:text=In%20foreign%20language%20instruction%2C%20writing,to%20practice%20vocabulary%20or%20grammar

Статья поступила в редакцию 28.11.22

УДК 373.3.036.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-201-203

Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Alekseeva A.A., *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: taohidekitoshi@gmail.com*

ISOTHERAPY METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING A CREATIVE IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AT EXTRACURRICULAR CLASSES. The article deals with the problem of developing the creative imagination of younger schoolchildren with mental retardation, based on the example of extracurricular classes that make it possible to ensure the development of creative imagination when using the isotherapy method. The need to develop pedagogical tools and methods that ensure the development of schoolchildren's creative imagination determines the importance and relevance of the article. Isotherapy method is based on the process of drawing, which gives schoolchildren with mental retardation the opportunity not only to develop creative imagination, but also to relieve stress, calm down, feel satisfaction from activities, and allows them to express emotions and feelings in a way that is safe for themselves and others. The objective of the article is to develop and test extracurricular classes based on the use of isotherapy method aimed at developing a creative imagination of younger schoolchildren with mental retardation. The proposed model, aimed at developing creative imagination of 3rd grade schoolchildren, involves the implementation of the following tasks: to reveal the essence of the development of creative imagination in younger schoolchildren with mental retardation; consider methods of organizing isotherapy in extracurricular activities; develop and test extracurricular lessons for the development of the creative imagination of younger schoolchildren with mental retardation, using isotherapy method; to analyze the results of experimental work on the development of creative imagination of children with mental retardation at extracurricular lessons. The scientific novelty of the work lies in the fact that a special technique based on the use of non-traditional drawing techniques has been used at extracurricular lessons, that allows to monitor the dynamics of the level of younger schoolchildren's creative imagination. Thus, based on a systematic diagnosis of the level of creative imagination in younger schoolchildren with mental retardation and conducting isotherapy classes using non-traditional drawing techniques, the effectiveness of the isotherapy method in the process of extracurricular activities is revealed, which determines the practical significance of the results of the study. The presented material allows us to conclude that the method of isotherapy based on the use of non-traditional drawing techniques allows students with mental retardation to develop creativity, imagination and has a positive effect on the emotional state of younger schoolchildren.

Key words: **isotherapy method, creative imagination, younger schoolchildren, mental retardation, extracurricular lessons.**

М.И. Попова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
А.А. Алексеева, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: taohidekitoshi@gmail.com*

МЕТОД ИЗОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

В статье рассматривается проблема развития творческого воображения младших школьников с ЗПР, основанная на примере внеурочной деятельности, позволяющей обеспечить развитие творческого воображения при использовании метода изотерапии. Метод изотерапии основан на процессе рисования, который позволяет обучающимся с ЗПР возможность развить творческое воображение, снять стресс, почувствовать удовлетворение от деятельности, позволяет выразить эмоции и чувства безопасным для себя и окружающих способом. В работе обобщается практический опыт использования метода изотерапии на внеурочных занятиях у младших школьников с ЗПР. Разработанные внеурочные занятия для развития творческого воображения детей доказали свою эффективность. Представленный материал позволяет сделать вывод, что метод изотерапии с применением нетрадиционных техник рисования помогает обучающимся с ЗПР развить творческие способности, воображение и благоприятно влияет на эмоциональное состояние обучающегося.

Ключевые слова: **метод изотерапии, творческое воображение, младшие школьники, ЗПР, внеурочные занятия.**

Актуальность статьи обусловлена тем, существует потребность в разработке педагогических средств и методов, обеспечивающих развитие у школьников творческого воображения. Цель статьи заключается в разработке и апробировании внеурочных занятий, основанных на использовании метода изотерапии для развития творческого воображения младших школьников с ЗПР. Предлагаемая модель сопровождения, направленная на развитие творческого воображения у учащихся 3 класса, предполагает реализацию следующих задач: раскрыть сущность развития творческого воображения у младших школьников с ЗПР; рассмотреть методы организации изотерапии во внеурочной деятельности; разработать и апробировать внеурочные занятия для развития творческого воображения младших школьников с ЗПР, используя метод изотерапии; проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по развитию творческого воображения на внеурочных занятиях у детей с ЗПР. Научная новизна работы заключается в том, что у обучающихся с ЗПР применяется специальная методика с использованием нетрадиционных техник рисования, с помощью которой отслеживается динамика уровней их творческого воображения. Таким образом, на основе систематической диагностики уровня творческого воображения у младших школьников с ЗПР и проведении занятий по изотерапии с помощью нетрадиционных техник рисования выявляется эффективность работы метода изотерапии в процессе внеурочной деятельности, что обусловливает практическую значимость результатов исследования.

Продуктивные виды деятельности являются основными составляющими эффективности развития творческого воображения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в особенности внеурочные занятия, которые стимулирует у учащихся активное развитие творческих способностей. Одним из наиболее актуальных и действенных методов для формирования творческого воображения у учащихся с ЗПР является метод изотерапии. Изотерапия является эффективным методом при работе с детьми, которые испытывают трудности при выражении своих мыслей, эмоций и чувств. Это хороший способ расслабиться, прислушаться к себе, избавиться от негативных переживаний, повысить самооценку, выразить свои эмоции через рисунки. Изотерапия благоприятно влияет на развитие творческого мышления, значительно улучшает эмоциональное состояние обучающегося, а также способствует раскрытию умственного и творческого воображения личности.

Для определения сущности творческого воображения обратимся сначала к рассмотрению необходимых для этого основных понятий. Для нашего исследования таковыми являются «творчество» и «воображение».

Психологический словарь трактует творчество как «практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [1, с. 21].

В педагогической энциклопедии творчество – «высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне)» [2, с. 192].

Рассмотрим понятие «воображение» в интерпретации авторов, которые изучали данную проблему. Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев рассматривали воображение как способность создавать новые образы, используя имеющиеся в памяти знакомые образы. Принимая во внимание сложное функциональное строение воображения, Л.С. Выготский считал оптимальным применение понятия психологической системы. Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов понимали под понятием «воображение» специальную деятельность человека.

Таким образом, процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности. Воображение является процессом преобразования имеющихся в памяти образов с целью создания новых, которые ранее никогда человеком не воспринимались. Воображение базируется на фактах объективной реальности, но оно всегда отличается от действительности и позволяет человеку представить результат работы до ее начала.

Творческое воображение является самостоятельным созданием образов, требующих отбора материалов в соответствии с замыслом. Оно направлено на осуществление творческой или личностной задачи и представляет собой особую социальную ценность.

Таким образом, творческое воображение является важнейшей стороной жизни ребенка. Воображение помогает освоить учебную программу без особых затруднений, так как оно является высшей и необходимой способностью человека. При этом необходимо понимать, что воображение требует постоянного развития и внимания, так как без сформированного творческого воображения происходит снижение уровня развития творческого мышления, пропадает интерес к искусству, к разным видам творческой деятельности.

По мнению В.В. Гузеева, у детей с ЗПР отмечается недостаточность сенсомоторной координации, общая моторная неловкость, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, низкая концентрация, трудности переключения отражаются в неверном понимании задания, в связи с этим смысл происходящего утрачивается, и дети не в состоянии выразить творчески ту или иную ситуацию.

При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, и в творчестве это проявляется как неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети замкнуты, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях [3, с. 24].

Отсюда вытекает, что творческое воображение у обучающихся с ЗПР формируются значительно медленнее, с опозданием. Их формирование зависит от развития психических и физических функций, но, с одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой – способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий.

Как считает Д.В. Григорьев, внеурочная деятельность школьников – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, познавательной активности, формирования универсальных учебных действий [4, с. 49].

Изотерапия – психотерапевтическая работа с использованием методов изобразительного искусства как в пассивной (использование готовых произведений искусства), так и в активной ее форме – создании собственных творений. Это направление психотерапевтической практики широко используется в работе как с взрослыми, так и с детьми [5, с. 173].

Существуют два основных вида методов организации изотерапии: традиционные и нетрадиционные техники рисования.

Традиционные методы организации – это комплекс умений, навыков, способов и приемов изображения, которые отображают предметы, объекты, явления окружающей действительности, свои впечатления и отношения к чему-либо в соответствии с требованиями реалистического изобразительного искусства, используя традиционные инструменты рисования [6, с. 1].

Нетрадиционные техники рисования отличаются от традиционной тем, что при организации создаются условия, в которых обучающийся начинает самостоятельно мыслить, выражать в рисунке свои переживания, эмоции, настроения, учится видеть в неожиданных сочетаниях цветовых пятен и линий необычные образы, присущие только его взгляду. Нетрадиционные техники рисования позволяют обучающимся мыслить креативно, не придерживаясь никакого эталона, способствуют повышению самооценки учащихся, так как у всех обучающихся получится индивидуально. Переживание успеха, поощрение взрослого человека в начальной школе особенно важно для детей, ведь успех придает уверенность в себе и стимул двигаться дальше. Именно поэтому нетрадиционные техники рисования во всех смыслах положительно воздействуют при коррекционной работе с детьми.

Таким образом, внеурочная деятельность должна осуществляться с учетом особенностей младших обучающихся с ЗПР и специфики по изотерапии. Использование обучающимися художественных материалов, различных техник рисования позволяет им добиваться образной выразительности и содействует активному развитию творческого воображения.

Экспериментальной базой для исследования служит МБОУ «Сунтарская средняя общеобразовательная школа № 2 им. И.С. Иванова с дошкольными группами». Внеурочная деятельность осуществлялась в рамках работы летнего лагеря при школе. Занятия посещали учащиеся с ЗПР, находящиеся на домашнем обучении и посещающие индивидуальные занятия с дефектологом и логопедом. Также были привлечены учащиеся, посещающие школу. На основе проведенного анкетирования, бесед и наблюдения было отмечено, что детям, находящимся на домашнем обучении, не хватает навыков общения, они неохотно идут на контакт со сверстниками, испытывают определенные сложности в общении с взрослыми. Дети, посещающие школу, комфортно чувствуют себя в коллективе, отличаются большей степенью открытости, уверены в себе.

На констатирующем этапе целью ставилось выявление исходного уровня развития творческого воображения у учащихся 4 класса. Для достижения поставленной цели было проведено диагностирование уровня развития творческого воображения по методике Р.С. Немова, особенностью которой является выявление уровня сформированности творческих способностей у детей с ЗПР. При использовании данной методики обучающемуся дается лист бумаги, набор фломастеров и предлагается придумать и нарисовать что-либо необычное. На выполнение задания отводится 4 минуты, после чего качество рисунка оценивается по приведенным ниже критериям, и на основе такой оценки делается вывод об уровне развития воображения ребенка.

Обобщив полученные результаты исследования на констатирующем этапе, мы пришли к выводу, что творческое воображение необходимо продолжать совершенствовать. 33,3% детей, посещающих внеклассные занятия, показали средний уровень развития творческого воображения, 66,6% находятся на низком уровне. Таким образом, результаты позволяют нам говорить о целесообразности проведения дальнейшей работы по изучению данной проблемы. На основании результатов уровня обучающихся на данном этапе были проведены 6 внеурочных занятий для развития творческого воображения у обучающихся 4 класса.

На контрольном этапе для выявления уровня динамики развития творческого воображения повторно были проведены диагностический метод Немова Р.С. «Нарисуй что-нибудь». Итоги проведения данной диагностики представлены в процентном соотношении в диаграмме (рис. 1).

Таким образом, нами были разработаны и апробированы занятия, направленные на развитие творческого воображения. Обобщив полученные результаты исследования на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что после проведения формирующего этапа видна положительная динамика уровня развития творческого воображения у учащихся 4 класса.

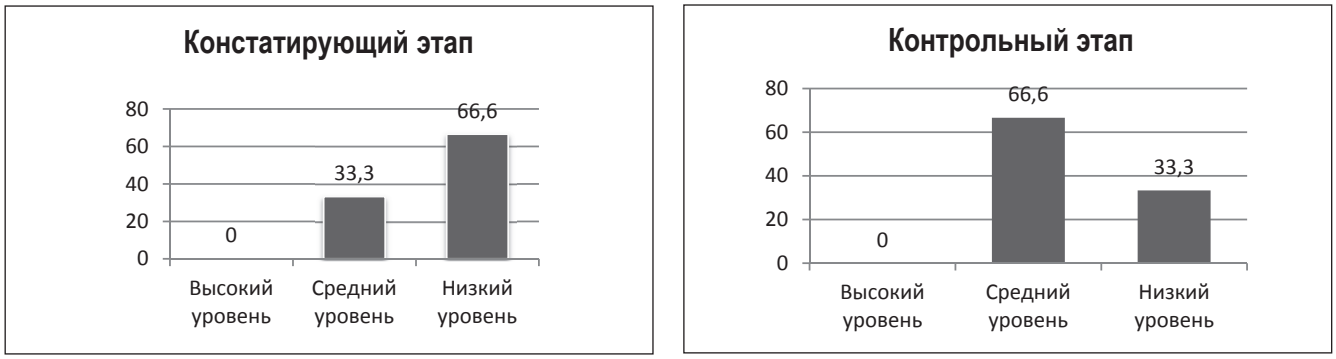


Рис. 1. Динамика развития творческого воображения у обучающихся с ЗПР

Количество учащихся, продемонстрировавших средний уровень, увеличилось, в то время как учащихся с низким уровнем стало значительно меньше. Исходя из этого, проделанная работа представляется нам значимой, и в ней обосновывается мысль о необходимости проведения систематической работы по развитию творческого воображения у младших школьников с ЗПР на внеклассных занятиях, так как творческая деятельность позволяет ребенку более ярко проявлять фантазии и переживания, тем самым положительно влияя на развитие творческого воображения.

Библиографический список

1. Мещеряков Б., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009.
2. Прохоров А.М. *Российская педагогическая энциклопедия:* в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1999.
3. Игнатьев С.Е. *Закономерности изобразительной деятельности детей:* учебное пособие. Москва, 2007.
4. Баранова Э.А. *Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников*. Санкт-Петербург: Речь, 2015.
5. Кулагина И.Ю. *Личность школьника от задержки психического развития до одаренности: учебное пособие для студентов и преподавателей*. Москва: ТЦ «Сфера», 2012.
6. Кащенко В.П. *Педагогическая коррекция.* Москва: Просвещение, 1994.

References

1. Mescheryakov B., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: AST; Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2009.
2. Prohorov A.M. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya:* v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1999.
3. Ignat'ev S.E. *Zakonomernosti izobrazitel'noj deyatel'nosti detej:* uchebnoe posobie. Moskva, 2007.
4. Baranova `E.A. *Diagnostika poznavatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov i doshkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Rech', 2015.
5. Kulagina I.Yu. *Lichnost' shkol'nika ot zaderzhki psihicheskogo razvitiya do odarennosti: uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelej*. Moskva: TC «Sfera», 2012.
6. Kaschenko V.P. *Pedagogicheskaya korrekciya.* Moskva: Prosveschenie, 1994.

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-203-208

Rupasova Ya.E., *senior teacher, English Language Department, Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); senior teacher, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

SOME FEATURES OF MEASURING THE INDICATORS OF THE ACTIVITY COMPONENT FORMED WITHIN THE STRUCTURE OF UNDERGRADUATE STUDENTS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES. The article justifies the importance of building the innovative potential of a future specialist in the context of the need to radically improve the quality of human capital and the rapid transformation of the economic and social foundations of activity as a whole. In this regard, the determining role of higher education in training of personnel of a qualitatively different level is updated. The need to form the readiness of undergraduate students for innovative activities by means of disciplines of the general block, including within the framework of studying foreign languages, is understood, which resonates with the essence of an interdisciplinary approach, which provides the possibility of setting specific practical tasks, the solution of which can go beyond the scope of a specific discipline. The relationship between the need to introduce effective methodological technologies into the educational process to form the readiness of undergraduate students for innovative activities in the process of their professional training in higher education and insufficient theoretical justification of the complex structure of innovative activities, which implies four components – motivational, cognitive, activity, reflexive-axiological is noted. The urgent need to choose diagnostic methods by a higher school teacher that allow to objectively assess the effectiveness of the formation of readiness for innovative activities using the example of an activity component in the structure of innovative activities is justified. Additional elements of preparation for innovative activity are described – formation of innovative consciousness, thinking, innovative potential, innovative behavior and innovative personality orientation. An attempt is made to present the ranking of elements of the innovative potential of the individual and their correlation with the components of the structure of readiness for innovative activities. Some results of diagnostics of indicators of the formation of the activity component in the structure of readiness of undergraduate students for innovative activities are analyzed.

Key words: **university, innovation readiness, innovative consciousness, innovative thinking, innovative behavior, innovative personality orientation, social media, undergraduate students.**

Я.Е. Рупасова*, ст. преп., Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается важность формирования инновационного потенциала будущего специалиста в условиях необходимости радикального усовершенствования качества человеческого капитала и стремительной трансформации экономико-социальных основ деятельности в целом. В данной связи актуализируется определяющая роль высшего образования в воспитании кадров качественно иного уровня. Объяснена необходимость формирования

готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности средствами дисциплин общего блока, в том числе в рамках изучения иностранных языков, что резонирует с сутью междисциплинарного педагогического подхода, который предусматривает возможность постановки педагогом конкретных практических задач, решение которых может выходить за рамки отдельно взятой дисциплины. Обозначена взаимосвязь между необходимостью внедрения в учебный процесс эффективных методических технологий по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе и недостаточным теоретическим обоснованием комплексной структуры готовности к инновационной деятельности, предусматривающей компоненты – мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-аксиологический. Обосновывается необходимость выбора педагогом высшей школы диагностических методик, позволяющих объективно оценить результативность формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности на примере мотивационного и деятельностного компонентов в структуре готовности к инновационной деятельности. Описаны дополнительные элементы концепта «готовность к инновационной деятельности» – инновационное сознание, мышление, инновационный потенциал, инновационное поведение и инновационная направленность личности. Предпринята попытка представить ранжирование элементов инновативности личности и соотнести их с компонентами структуры готовности к инновационной деятельности. Проанализированы некоторые результаты диагностики показателей сформированности деятельностного и мотивационного компонентов в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.

Ключевые слова: **вуз**, **готовность к инновационной деятельности, инновационное сознание, инновационное мышление, инновационное поведение, инновационная направленность, социальные медиа, студенты бакалавриата.**

В современных сложных геополитических условиях экономических ограничений, когда как никогда важен исторический момент, возможности оригинального развития отдельного государства приобретают все более актуальный смысл. На итоговой пленарной сессии XIX заседания Международного дискуссионного клуба «Валдай» 27 октября 2022 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил важность научного, технологического, творческого потенциала в развитии цивилизации. Так, Президент Российской Федерации ярко подчеркнул прагматичную заинтересованность России в честном и открытом научно-технологическом обмене с центрами мирового развития, которые уже обладают уникальными технологиями и научными разработками в самых разных областях. Президент Российской Федерации сделал акцент на необходимости технологической политики России, на активном взаимовыгодном сотрудничестве на справедливых и равноправных принципах, на раскрытии потенциала каждой цивилизации, на совместной выработке общих стратегий [1].

В решении данных задач смыслообразующим элементом является тот факт, что именно актуальность инновационного потенциала трудовых ресурсов страны приобретает весомое значение. Объективно инновативность становится движущим качеством прогрессивного специалиста и условием качественного развития человеческого капитала.

На совместном заседании Госсовета и Совета по науке и образованию 24 декабря 2021 г. Президент Российской Федерации отметил, что инновационность регионов возможна только вместе с наукой, в том числе с опорой на научно-исследовательские институты и укрепление высшей школы [2].

Формирование инновационной повестки без сомнения становится актуальным в области педагогики высшей школы. Распространение смысла и ценности инновационных решений среди студентов высшей школы формируют инновационную среду и воспитывают инновационную направленность самой личности.

В условиях междисциплинарного подхода к педагогическому процессу, когда инновационное мышление и инновационный потенциал можно развивать не только в процессе изучения дисциплин профессионального блока, но и, в том числе, в рамках изучения таких дисциплин, как «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Междисциплинарная проектная деятельность на иностранном языке», важно отметить определяющую роль педагога в учебном процессе, понимание им составляющих компонентов инновационной деятельности и методов диагностики инновативности.

Противоречие между потребностью углубления экспертных знаний и умений по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе и слабой теоретической и практической разработанностью полной структуры готовности к инновационной деятельности с учетом тенденций цифровой эпохи, а значит, преобладания цифровых технологий в учебном процессе; противоречие между необходимостью выбора эффективных диагностических методик, позволяющих оценить результативность обучения студентов бакалавриата с точки зрения сформированности инновационного потенциала и недостаточным пониманием педагогами критериев актуализации компонентов инновационной деятельности, а именно – на примере деятельностного и мотивационного компонентов, конкретизировало общую цель исследования: изучить особенности формирования инновационного потенциала студентов бакалавриата средствами социальных медиа при имплементации особых условий, способствующих раскрытию инновативности личности.

Цель формирует задачи данного исследования:

1) определить целостную структуру готовности к инновационной деятельности с точки зрения ее компонентов, а также ранжировать элементы готовности к инновационной деятельности – инновационное сознание, мышление, инновационное поведение, инновационная направленность, соотнеся их с отдельными компонентами структуры готовности к инновационной деятельности – мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивно-аксиологическим по мере их формирования;

2) представить обзор комплекса терминов и понятий, используемых в рамках российской и зарубежной практик при обосновании явлений и процессов инновационной деятельности, акцентировать внимание на определении элементов, составляющих инновативность личности: «инновационное мышление», «инновационное сознание», «инновационное поведение», «инновационная направленность», «инновационный потенциал», дополнить систему терминологии педагогическим понятием «готовность к инновационной деятельности»;

3) конкретизировать обоснованность выбора ряда диагностических методик с целью анализа показателей сформированности некоторых компонентов готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, а именно – деятельностного и мотивационного компонента;

4) представить практический кейс фрагментарного эмпирического исследования, проведенного на базе Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) в период с 2019 по 2022 гг., представить цель и задачи эмпирического исследования;

5) проанализировать полученные результаты эмпирического исследования, оценить возможность дальнейшей корректировки диагностических методик или поиска новых средств диагностики, способствующих более точному и полноценному выявлению измеряемых характеристик и показателей.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– обозначены концепты формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности (формирование инновационного сознания, инновационного мышления, инновационного поведения, инновационной направленности);

– обусловлено ранжирование элементов инновативности личности (инновационного сознания, мышления, поведения, направленности), соотнесение их с компонентами готовности к инновационной деятельности – мотивационным, когнитивным, деятельностным, регулятивно-аксиологическим, выстраивание их в целостную структуру, где компоненты располагаются по мере их формирования;

– выявлены возможности социальных медиа в формировании готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности;

– обоснованы педагогические условия формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, отражающие динамику формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, а именно: включение инновационного контента социальных медиа в учебный процесс; обеспечение активизации инновационной деятельности студентов средствами кейс-трека и за счет внедрения учебных конкретных программ, способствующих раскрытию инновационного потенциала личности;

– определены конкретные диагностические методики измерения уровней сформированности готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности на примере выявления отдельных показателей мотивационного и деятельностного компонентов.

В научной и научно-педагогической литературе отсутствует единое представление понятия «инновационная деятельность» – это процесс или, скорее, конечный результат в виде продукта. Недопонимание сущности инновационной деятельности с этой точки зрения и существующая размытость концепта «инновационная деятельность» усложняют безальтернативное понимание самой структуры инновационной деятельности, а в педагогическом ключе затрудняют вычленение компонентов готовности к инновационной деятельности, логическое ранжирование элементов инновативности и соотнесение их с самими компонентами в структуре готовности к инновационной деятельности по мере их формирования в рамках образовательного процесса.

Для педагога высшей школы проблема разных подходов к пониманию сути инновационной деятельности затрудняет выбор педагогически эффективных технологий и методов, поиск которых должен быть направлен на актуализацию инновационных навыков студентов бакалавриата. По нашему мнению, число основных компонентов в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности равняется четырем – это мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-аксиологический компоненты.

Для обоснования рациональности выделения в структуре готовности к инновационной деятельности данных компонентов и последующей характеристики элементов инновационной деятельности обратимся к предыстории понятийного и терминологического аппарата.

Интересно, что в конце 80-х годов XX в. инновационная деятельность понималась согласно духу времени и перемен, приобретая значение процесса научно-технической, организационно-экономической деятельности, направленной на

создание прогрессивной техники и технологий на основе использования достижений научно-технического прогресса. В.И. Винокуров делает акцент на том, что в отечественной практике наиболее корректным будет являться определение, которое подразумевает, что инновационная деятельность – это совокупность областей исследовательской, организационной, научной, финансовой, технологической, коммерческой деятельности, обеспечивающих создание, интеграцию модернизированного продукта и рынка товаров и услуг, создание нового или более усовершенствованного процесса, имеющего применение на практике, или новой, а также усовершенствованной организационно-экономической формы, приносящей надлежащую экономическую и (или) общественную выгоду [3, с. 8]. Данное определение – всеобъемлюще и сочетает два подхода к инновациям – западный, который понимает инновацию как процесс изменений, и отечественный, где инновация – это, прежде всего, продукт, конечный результат инновационной деятельности.

С педагогической точки зрения нам важно определение инновационной деятельности Н.И. Лапина, который выделяет в ней аспект саморазвития, а также особый методологический статус как метадеятельности, что резонирует с междисциплинарным педагогическом подходом, который представляет для нас особую важность при формировании готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности и предполагает выделение специальных практических задач, решение которых может выходить за пределы конкретной дисциплины, например, такой дисциплины профессионального блока, как «Инновационный менеджмент» [4, с. 44].

Готовность студентов бакалавриата к инновационной деятельности возможно формировать средствами дисциплины “Иностранный язык”. Преподаватели иностранного языка имеют быстрый доступ к передовым источникам на иностранном языке, освещающим последние достижения в инновационном поле, к особенностям методических приемов иностранных коллег, к актуальным исследованиям, представленным на различных иностранных форумах и интернет-платформах. Иностранный язык, по сути, является самым междисциплинарным предметом, хотя официально и не имеет такого статуса. Т.М. Абдрахманова замечает, что в ходе обучения иностранному языку актуализируется принцип профессиональной направленности, который методически реализуется в тщательном отборе содержания учебного материала для практических занятий и способов обучения, направленных на совершенствование значимых в рамках профессионального поля для будущего специалиста действий и алгоритмов [5, с. 245–247].

Особый интерес вызывает точка зрения Н.Г. Пьянковой, которая, расширяя определение Н.И. Лапина, выделяет в нем важный личностный аспект. По мнению автора, инновационная деятельность – это своего рода определенная метадеятельность, нацеленная на модификацию рутинных, шаблонных алгоритмов деятельности, актуализирующая совершенствование личностного потенциала, обеспечивающая свободу его интеллектуальной самореализации в условиях трансформации социальных условий [6, с. 135].

Анализ данных определений, внимание к идее Л.А. Шестаковой о том, что междисциплинарный педагогический подход в образовательном процессе является основой методологии современного высшего образования, нацеленного на обеспечение знаниевой и практико-ориентированной составляющей будущего специалиста [7, с. 268–271], учитывая, согласно Н.К. Дмитриевой, основные принципы междисциплинарного подхода – научности, интегративности, самостоятельности и интерактивности [8, с. 169], помогает приблизиться к авторской формулировке понятия «готовности к инновационной деятельности». Напомним, что под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем сложное свойство личности, предполагающее владение профессиональными компетенциями, способами и средствами по реализации инновационной деятельности, проявляющееся в конкретной установке на целевое пролонгированное развитие планомерных мероприятий, направленных на создание нового продукта или усовершенствование процесса, подразумевающее регулярное самосовершенствование личности, сопряженное с осознанием экзистенциального выбора о ценности инновационной деятельности и организацией собственной жизни на основе идеи преобразования окружающей действительности.

Коротко, опираясь на классические идеи исследователей структуры готовности – С.И. Дворецкого, А.Л. Денисовой, Н.В. Ипполитовой, И.О. Котляровой, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, учитывая, что в педагогике понятие готовности описывается как сложное образование, включающее в себя способность мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать, мы определенно можем выделить такие компоненты, как когнитивный и деятельностный. Принимая во внимание тот факт, что системообразующим фактором готовности является потребность в преобразовании, совершенствование себя в своей деятельности через отношение к своей профессии, мы можем обозначить один из компонентов как рефлексивно-аксиологический. По утверждениям Е.А. Быковой [9, с. 106], инновационное поведение имеет отношение к конкретным чертам личности и объясняет высокий уровень мотивации к участию в инновационной деятельности, что, в свою очередь, аргументирует вычленение мотивационного компонента в структуре готовности к инновационной деятельности.

Уровень инновационной деятельности зависит от степени выраженности инновативности или от инновационного потенциала личности. По этой причине считаем особенно важным выделить основные элементы инновативности с педагогической точки зрения и связать их со степенью готовности к инновационной деятельности.

Инновационное сознание – индивидуально-психологическая характеристика личности, определяющее инновационное поведение, формирующееся под влиянием инновационной среды, а значит, в процессе внедрения условий, способствующих формированию инновационного сознания. К процессам инновационного сознания относят инновационное внимание, восприятие, воображение, инновационный интерес, удивление, воодушевление, инновационный мотив, мотивацию, волю. Заметим, что потребности и мотивы должны быть осознаны, и только тогда они могут быть основой целеполагания. *Состояние готовности* связано с моментом определения цели. Необходимо отметить, что здесь также затронута роль **инновационной обучающей среды**, которая должна содержать широкий спектр возможностей, создавать ситуацию неопределенности решений, инвариантов. Такие условия способствуют раскрепощению творческого потенциала, активному стимулированию откликов на проблемные ситуации.

Инновационное мышление, по А.П. Усольцеву и Т.Н. Шамало, – это мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризующееся как творческое, исследовательское, социально позитивное, конструктивное, модифицирующее, практичное [10, с. 97]. На уровне инновационного мышления *готовность развивается* с момента выработки стратегий, конкретных установок, общих конструктов будущих действий.

В инновационном мышлении также отдельно выделяют исследовательский, логический и творческий и коммуникативный компоненты [11, с. 33].

Таблица 1

Структура инновационного мышления

Компонент	Показатели (характеристики)
Исследовательский	структурный анализ и общая оценка состояния проблемы с целью формирования суждений
Логический	поиск рационального баланса инноваций и результатов инновационной деятельности, краткосрочных и долгосрочных перспектив, способность прогнозировать и анализировать будущие последствия действий, оценивать риски и др.
Творческий	креативность, умение генерировать новые идеи, разрабатывать новые продукты и услуги, применять инновационные методы исследования
Коммуникативный	партнерство и коллаборация на основе согласования разных точек зрения и интересов, нахождение компромисса, саморегулирование, ответственность, приспосабливаемость к новым условиям сотрудничества

Инновационное поведение рассмотрено в работах В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, Э.В. Галажинского, В.Е. Клочко и других. Эксперты констатируют, что инновационное поведение – это готовность проявлять инициативу по систематическому освоению актуальных способов деятельности на основании индивидуальных способностей и мотивации в определенной среде. В спектре инновационного поведения *готовность* реализуется в виде конкретных предметных действий, которые отвечают определенным средствам и способам деятельности.

Инновационная направленность означает наличие личностного отношения к инновационным проектам как к преобразовательной деятельности, индивидуальную ориентированность на овладение новым ценностным опытом в сфере инноваций на основе рефлексии и самоконтроля. В этом поле готовность реализуется через внутреннее желание саморазвития и дальнейшей самореализации в инновационной деятельности, что придает инновационной деятельности личностный смысл.

По оценкам некоторых исследователей, в частности Ю.В. Зиборовой, восприимчивость к новшествам, предрасположенность к новаторству, эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, чувство новизны, стремление к творчеству трактуется как **инновативность** [12]. В данном ключе инновативность образует мотивационный компонент в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.

Однако здесь же автор подмечает, что становление инновативности происходит параллельно с развитием интеллектуальной инициативы, а значит, в данном случае инновативность образует уже когнитивный компонент. И в то же время исследователь упоминает, что участники эксперимента, имеющие высокий уровень инновативности проявляют высокий уровень инновационного поведения, в том числе в области исследовательского творчества, создания продуктов и проектов. Мы можем предположить, что инновативность в данном случае распространяется и на деятельностный аспект.

Мы считаем, что инновативность, или инновационный потенциал в парадигме современной педагогики и инноватики как таковой не может сводиться лишь к показателям мотивационного компонента или когнитивного. Инновативность формируется по мере реализации всех четырех компонентов структуры готовности к инновационной деятельности. Все элементы инновационной деятельности

очень взаимосвязаны и способны влиять один на другой. Предположим, что в учебных ситуациях разного рода и для обучающихся с неодинаковым интеллектуальным потенциалом и опытом инновационной деятельности сила проявления того или иного элемента может быть разной, но в общем и целом создавать единый комплекс.

Предпримем попытку ранжировать элементы инновационной деятельности по мере их накопления с реализацией компонентов структуры готовности к инновационной деятельности.

Таблица 2

Взаимосвязь компонентов структуры готовности и развития инновативности личности

Компонент структуры готовности к инновационной деятельности	Элементы инновативности (инновационного потенциала) личности и признаки
мотивационный	инновационное сознание: мотивационная готовность к инновационному поведению, готовность к изменениям, жизнестойкость, толерантность к неопределенностям, эмоционально-волевой потенциал, развитие интересов, инновационных потребностей
когнитивный	инновационное мышление: восприимчивость к новшествам, позитивное отношение к новшествам, инновационная восприимчивость (сенсорная и когнитивная инновационность), поисковая активность, познавательный потенциал, интеллектуальный потенциал
деятельностный	инновационное поведение: инновационная активность личности: самореализация, креативность, риск ради успеха, выход за пределы поведенческих стереотипов, инициативность, компетентность, социальная креативность, коммуникативность
регулятивно-аксиологический	инновационная направленность: морально-нравственный потенциал, экзистенциального выбор в пользу ценности инновационного преобразования действительности, осуществление «инновационной миссии»

Проблема выбора методических инструментов диагностики сформированности готовности к инновационной деятельности актуальна. Рассмотрим рациональность применения отдельных диагностических методик на примере анализа сформированности отдельного признака мотивационного компонента, такого как жизнестойкость, и признаков деятельностного компонента – креативности, риска ради успеха, ориентации на будущее.

Для определения сформированности данных показателей были выбраны следующие методики:

1) «Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко [13]. Данная диагностика делает акцент на следующих параметрах: креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее, что, по нашему мнению, характеризует деятельностный компонент в структуре готовности к инновационной деятельности. Мы полагаем, что готовность идти на риск – основа инновационного процесса, креативность – основа преобразования, ориентация на будущее – видение перспектив;

2) «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Е.Н. Осина [14]. Данная диагностика апеллирует к вовлеченности личности в процесс, в нашем случае – учебный, как особому вниманию, принятию риска как к восприятию препятствий, влияющих на личностный рост и этим самым характеризуя высокую социальную ориентированность, а также контроль, подразумевающий личные усилия и их возможности влиять на обстоятельства.

Выбор методик аргументируется положительной оценкой применения и их валидностью по отзывам и аналитическим данным отечественных и зарубежных исследователей; простой доступностью для исследуемых фокус-групп, возможностью применения данных методик для групповых исследований; математической обработки результатов.

Задачей диагностики является определить уровень жизнестойкости и степень выраженности качеств инновативности в ходе завершения формирующего этапа эксперимента (2019–2022 гг.) у студентов бакалавриата 3-го года обучения Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) по направлениям подготовки 38.03.02 Менеджмент (Образовательная программа «Стратегическое управление») и 41.03.06 Публичная политика и социальные науки после внедрения в учебный процесс спроектированной программы по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, сравнить полученные данные диагностики с результатами диагностического этапа эксперимента.

Отметим, что целью формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в учебный процесс был внедрен специализированный курс «Иностранный язык для специальных целей» с альтернативным инновационным содержанием в зависимости от индивидуальных интересов студентов в группе и их образовательных возможностей, предусматривающий большую долю работы с инновационным контентом социальных медиа (YouTube, Telegram, RuTube).

Необходимо заметить, что социальные медиа относятся к инновационным средствам учебного процесса, их обучающий потенциал чрезвычайно высок. Кроме того, очевидно, что планомерное формирование инновационных способов деятельности у студентов бакалавриата подразумевает использование инновационных педагогических средств для этой цели, что, в свою очередь, является частью инновационной среды вуза, которая способна влиять на формирование всех элементов инновативности личности – инновационное сознание, инновационное мышление, инновационное поведение, инновационная направленность. Подробнее об обучающем потенциале социальных медиа автор говорит в одной из работ [15].

Программа по формированию инновационного потенциала студентов бакалавриата также включала в себя дифференцированный кейс-трек, отличающийся разными методическими заданиями по разбору учебных ситуаций – образцов инновационного поведения (кейс-иллюстрация, кейс-ситуация, кейс-упражнение) в зависимости от заранее выявленного инновационного типа личности (по А.Л. Журавлеву – активные реформаторы, пассивные реформаторы, пассивно-положительно относящиеся к нововведениям). Программа также включала в себя "Курс по междисциплинарной проектной деятельности на иностранном языке», предусматривающий процесс подготовки и защиты проекта по одной из инновационных тем с целью развития инновационных навыков и инновативности.

Целью диагностики было подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что определенные условия способствуют формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности средствами социальных медиа.

В эксперименте приняли участие 250 человек, включая педагогов, работодателей, тьюторов, аналитиков службы студенческого мониторинга, административный персонал, на констатирующем и контрольно-оценочном этапах. В стратификационную выборку контрольной и экспериментальной групп вошли студенты 3-го курса бакалавриата РАНХиГС, ИОН (г. Москва) перечисленных направлений подготовки, отвечали 150 студентов (74 студентов и 76 студента соответственно).

1. Методикой для проведения исследования послужила «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко). Фундаментальная идея данной методики заключается в измерении установок личности к инновациям через самооценку инновативных качеств. Авторы изначально обозначили спектр характеристик, которые способствуют благоприятному отношению личности к инновациям и активному включению в инновационный процесс. На основе этих свойств личности был составлен тест, в котором каждому респонденту надлежало определить, насколько он похож на такого человека, и предоставить ответ по каждому из 12 суждений, используя 5-балльную шкалу – от 1 (совсем не похож) до 5 (очень похож). Выделенные суждения были сгруппированы по трем основным блокам, имеющим такие концепты, как *креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее*. Надежность данной методики дополнительно подтверждается тем, что для оценки пригодности факторной структуры авторами методики использовался тест сферичности Бартлета и критерий КМО (Кайзера-Мейеера-Олькина). Далее вопросы, входящие в эти факторы, авторами

Таблица 3

Сравнительные данные факторов инновативности студентов бакалавриата ЭГ и КГ в процессе формирующего эксперимента по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности средствами социальных медиа

Факторы инновативности	Констатирующий этап (начало формирующего этапа эксперимента)		Контрольный этап (завершение формирующего этапа эксперимента)		Динамика	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Деятельностный компонент в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности						
Креативность	*2,5*	*2,6*	*4,8*	*3,0*	*+2,3*	*+0,4*
Риск ради успеха	*1,9*	*2,1*	*4,2*	*2,4*	*+2,3*	*+0,3*
Ориентация на будущее	*2,4*	*2,4*	*3,8*	*3,1*	*+1,4*	*+0,7*

Таблица 4

Сравнительные данные показателей жизнестойкости студентов бакалавриата ЭГ и КГ
в процессе формирующего эксперимента по формированию готовности студентов бакалавриата
к инновационной деятельности средствами социальных медиа

Индикативный показатель	Констатирующий этап (начало формирующего этапа эксперимента)		Контрольный этап (завершение формирующего этапа эксперимента)		Динамика	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный компонент в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности						
Жизнестойкость (среднеарифметические значения)	*15,6*	*14,2*	*20,4*	*16,3*	*+4,8*	*+2,1*

методики были объединены в шкалы, для которых подсчитывался коэффициент надежности-согласованности α-Кронбаха. С помощью данной методики Н.М Лебедевой и А.Н. Татарко были опрошены 150 студентов в начале формирующего эксперимента и по окончании формирующего эксперимента. На следующем этапе исследования был осуществлен подсчет, проведена интерпретация полученных результатов. Данные представлены в табл. 3.

Общий показатель инновативности (как и показатели по выделенным факторам – креативность; риск ради успеха; ориентация на будущее) теоретически может варьироваться в пределах шкалы от 1,00 до 5,00, следовательно, можно разграничить всю шкалу возможных вариантов на три равные части: низкий уровень, средний и высокий:

Если (5,00-1,00):3=1,3(3), то шкалы уровней будут следующими:

- Низкий уровень: 1,00–2,33 (1,00 + 1,33 = 2,33).
- Средний уровень: 2,34–3,67 (2,34 + 1,33 = 3,67).
- Высокий уровень: 3,68–5,00.

Используя данное шкалирование для интерпретации результатов, представленных в таблице № 3, можно отметить, что практически все средние арифметические показатели по каждой из двух групп респондентов – контрольной и экспериментальной – на начальном этапе формирующего эксперимента находились в основном в зоне низких значений среднего уровня. На контрольном этапе эксперимента все показатели в экспериментальной группе преодолели границы среднего уровня. Самую выразительную динамику продемонстрировал показатель фактора “риск ради успеха”. Мы полагаем, это связано с осознанием студентами ценности достижений, связанных с инновациями, продемонстрированными в ходе представления примеров успешного инновационного поведения благодаря контенту социальных медиа. Мы можем констатировать, что важность положительного результата оказывается более значимым аспектом для студентов, чем страх перед неизведанным. Решение кейс-ситуаций, беседы с экспертами в сфере инноваций способствовали укреплению комфортного баланса ощущений себя в нестабильной среде и обозначили мотивационно-смысловую позицию студентов в деятельности.

Не менее выразительной динамикой обладает значение «креативность» (+2,3) в экспериментальной группе. Навыки творчества и креативности – основной показатель инновативности личности (в нашем случае). Междисциплинарная проектная деятельность позволила усовершенствовать творческую активность студентов бакалавриата, способствовала снижению доли шаблонного мышления и замене его творческим мышлением через опыт инновационной деятельности в рамках инновационных тем проектов.

Наиболее низкой динамикой из всех показателей обладает «ориентация на будущее». Мы полагаем, что такие данные связаны с общим ощущением будущего как изменчивого и неустойчивого в сложных социально-экономических условиях последнего времени. Существует страх ошибок и боязнь непризнательности успехов, связанных с нестабильностью социально-экономической формации.

2. Для количественной оценки жизнестойкости части мотивационного компонента в структуре готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности был выбран тест жизнестойкости скрининговой версии С. Мадди в адаптации Е.Н. Осина. Методика представляет собой опросник и включает описания 12 ситуаций-утверждений с четырьмя возможными реакциями на каждую из них. Ни одна из четырех реакций не выглядит как имеющая преимущество перед другими с этических и прагматических позиций. Испытуемый должен выбрать одну реакцию на каждую ситуацию – наиболее приемлемую. На основе выборов испытуемого делается вывод о предпочитаемых им формах поведения. Согласно методике, жизнестойкость проявляется в трех концептах – вовлеченности, контроле и принятию риска.

Общий показатель жизнестойкости теоретически может варьироваться в пределах от 10 и ниже, до 17 и выше, следовательно, можно разграничить всю шкалу возможных вариантов на три равные части: низкие значения, средние и высокие:

- Низкие значения: 10 и ниже.
- Средние значения: 11–16.
- Высокие значения: 17 и выше.

С помощью данной методики С. Мадди в адаптации Е.Н. Осина были опрошены также 150 студентов (контрольной n = 74, экспериментальной n = 76) в начале формирующего эксперимента и по окончании формирующего эксперимента. На следующем этапе исследования был осуществлен подсчет, проведена интерпретация полученных результатов. Данные по общему показателю жизнестойкости представлены в табл. 4.

Используя шкалирование, представленное выше, для интерпретации результатов, отраженных в табл. №4, можно отметить, что средние арифметические показатели по каждой из двух групп респондентов – контрольной и экспериментальной – на начальном этапе формирующего эксперимента находились в основном в зоне средних значений. В процессе эксперимента данные в экспериментальной группе существенно преодолели границу средних значений. Мы полагаем, что пройденная программа, нацеленная на развитие инновационных навыков, помогла снизить стрессогенные эффекты, связанные со страхом преодоления препятствий, что является блокатором личностного роста и развития. Решения кейс-ситуаций способствовали вовлеченности, а значит, поиску полезного и ценного для себя, извлечению опыта инновационной деятельности, навыки междисциплинарной проектной деятельности содействовали развитию контроля над собственным проектом за счет ответственности, которую обучающийся берет на себя. В целом данные позволяют сделать вывод о более позитивном мироощущении, которое должно предшествовать установке активно действовать, находить мотивацию в уверенности и возможности влиять на ситуацию.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Согласно большинству правительственных инициатив, в России в данный момент осуществляется переход от традиционной научно-технической политики к инновационной. В исследовании раскрыта актуальность того, что высшая школа должна отвечать повышенным требованиям в плане применения соответствующих педагогических технологий и средств обучения, которые также должны отличаться инновационностью, способствуя формированию активности не приспособительной, а преобразующей – инновационной.

2. Исследование, раскрывая сущность интерпретации полученных результатов, подчеркивает рациональность применения указанных диагностических методик, в соответствии с которыми будет определяться уровень инновативности как необходимой составляющей инновационной компетентности. Мы можем констатировать, что цель исследования достигнута, условия и частичная оценка сформированности компонентов структуры инновационной деятельности продемонстрированы. Представленное исследование имеет высокую практическую значимость. Данные диагностические методики обладают индикативными показателями, что позволяет сделать выводы об эффективности внедренных программ.

3. Выводы, сделанные в ходе исследования, позволяют говорить о том, что не существует универсальных понятий касательно инновационной деятельности, которая многообразна и многокомпонентная, как не существует и единого понимания способов формирования навыков инновационной деятельности. Поэтому педагогу важно не бояться применять свои инновационные методики для формирования инновационного сознания, инновационного мышления, инновационного поведения и инновационной направленности и выделять в них такие методические приемы, которые могут быть эффективно применены на практике.

4. Исследование имеет существенную теоретическую новизну, поскольку такие обозначенные в работе концепты формирования готовности к инновационной деятельности, как инновационное сознание, инновационное мышление, поведение и направленность, дают возможность глубже понять структуру готовности к инновационной деятельности, способствуя более успешному выбору педагогических средств для формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.

5. Теоретическая новизна исследования заключается также и в том, что в современных условиях формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности должно рассматриваться с позиции междисциплинарного подхода, с учетом тенденций экзистенциального подхода и современных экономических реалий.

6. Степень достижения цели из задач исследования позволяет констатировать, что самыми инновационными способами формирования инновационной активности студентов бакалавриата являются особые условия, внедрение которых обеспечивает сформированность компонентов структуры готовности к инновационной деятельности – внедрение профессионального курса с включенным контентом социальных медиа, демонстрирующим суть инновационного поведения; использование методики дифференцированных кейсов, апеллирующих к индивидуальным потребностям и интересам студентов бакалавриата и иного инновационного методического материала. Изучению эффективности данных условий будут посвящены последующие работы.

Библиографический список

1. Полный текст обращения В.В. Путина на Валдае 27 октября 2022 г. *Комсомольская правда*. Официальный сайт. Available at: https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/
2. *Информационное агентство ТАСС*. Официальный сайт. Available at: https://tass.ru/ekonomika/13294307
3. Винокуров В.И. Основные термины и определения в сфере инноваций. *Инновации.* 2005; № 4 (81): 6–22.
4. Лапин Н.И. *Теория и практика инноватики*: учебное пособие для вузов. Москва: Логос, 2010.
5. Абдрахманова Т.М. Технический вуз: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. *Проблемы и перспективы развития образования:* материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015: 245–247.
6. Пьянкова Н.Г. К вопросу о мотивации инновационной деятельности. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2005; № 2: 135–138.
7. Шестакова Л.А. Теоретическое основание междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов. *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте*. 2013; № 1 (2): 268–271.
8. Дмитриева Н.К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. *Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019; № 2: 168–172.
9. Быкова Е. А. Формирование мотивации к инновационной деятельности у студентов – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования.* 2019; № 4 (40): 102–115.
10. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Понятие инновационного мышления. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 1: 94–98.
11. Ахметжанова Г., Емельянова Т. Транскультурный компонент инновационного мышления будущих педагогов: к определению дефиниции. *Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2020; № 42: 32–35.
12. Зиборова Ю.В. *Психологические особенности формирования инновационной позиции студентов – будущих психологов образования.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Курск, 2012.
13. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*. 2009; № 4 (23): 89–96.
14. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал.* 2005; Т. 26: № 6.
15. Рупасова Я.Е. Критерии отбора интернет-контента при обучении языку в неязыковом вузе. *Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе*: сборник статей. Москва: РАНХиГС, Канцлер, 2019: 177–182. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=37296226

References

1. Polnyj tekst obrascheniya V.V. Putina na Valdae 27 oktyabrya 2022 g. *Komsomol'skaya pravda*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/
2. *Informacionnoe agentstvo TASS*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://tass.ru/ekonomika/13294307
3. Vinokurov V.I. Osnovnye terminy i opredeleniya v sfere innovacij. *Innovacii.* 2005; № 4 (81): 6-22.
4. Lapin N.I. *Teoriya i praktika innovatiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Logos, 2010.
5. Abdrahmanova T.M. Tehnicheskij vuz: professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2015: 245-247.
6. P'yankova N.G. K voprosu o motivacii innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2005; № 2: 135-138.
7. Shestakova L.A. Teoreticheskoe osnovanie mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte*. 2013; № 1 (2): 268-271.
8. Dmitrieva N.K. Realizaciya principov mezhdisciplinarnogo podhoda v processe obucheniya professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku. *Vestnik KGU. Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* 2019; № 2: 168-172.
9. Bykova E. A. Formirovanie motivacii k innovacionnoj deyatel'nosti u studentov – buduschih pedagogov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4 (40): 102-115.
10. Usol'cev A.P., Shamalo T.N. Ponyatie innovacionnogo myshleniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2014; № 1: 94-98.
11. Ahmetzhanova G., Emel'yanova T. Transkul'turnyj komponent innovacionnogo myshleniya buduschih pedagogov: k opredeleniyu definicii. *Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2020; № 42: 32-35.
12. Ziborova Yu.V. *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya innovacionnoj pozicii studentov – buduschih psihologov obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Kursk, 2012.
13. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovaciyam. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2009; № 4 (23): 89-96.
14. Maddi S. Smysloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij. *Psihologicheskij zhurnal.* 2005; T. 26: № 6.
15. Rupasova Ya.E. Kriterii otbora internet-kontenta pri obuchenii yazyku v neyazykovom vuze. *Lingvodidakticheskie osobennosti obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze*: sbornik statej. Moskva: RANHiGS, Kancler, 2019: 177-182. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=37296226

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-208-211

Rybalchenko Yu.S., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: vus_83@mail.ru*

MENTORING AS A TOOL FOR MANAGING THE PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EXTRACURRICULAR ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The paper examines an issue of students' personal development through the extracurricular environment of a university through the mentoring system. The sociological analysis of the study on the impact of mentoring on the personal development of students through extracurricular environment of the university on the example of a particular institution was carried out. The organizational and pedagogical conditions contributing to the results of joint activities of mentor and mentees, aimed at solving the problem of low motivation of students to participate in extracurricular activities and achieving the goal of formation of personal qualities of students, are determined. Based on the data obtained, the conclusion is made that a significant proportion of students who have engaged mentoring in extracurricular activities revealed advantages in professional development, personal growth, and social adaptation. The results of the study can be applied to implement special activities using mentoring model, the characteristics of which will meet the specific needs of the modern student.

Key words: **mentoring, mentor, professional development, extracurricular environment, university.**

Ю.С. Рыбальченко, *аспирант, БУВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: vus_83@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается вопрос личностного развития студентов через внеучебную среду вуза посредством системы наставничества. Проведен социологический анализ исследования на предмет влияния наставничества на личностное становление студентов посредством внеучебной среды университета на примере конкретного учебного заведения. Определены организационно-педагогические условия, способствующие результатам совместной деятельности наставника и подопечных, направленной на решение проблемы низкой мотивации студентов к участию во внеучебных мероприятиях и достижение цели формирования личностных качеств обучающихся. На основании полученных данных сделан вывод, что у значительной части студентов, задействовавших наставничество во внеучебной деятельности, выявляются преимущества в профессиональном развитии, личностном росте, социальной адаптации. Результаты данного исследования могут быть применены для осуществления специальных мероприятий с использованием модели наставничества, характеристики которых будут удовлетворять конкретным запросам современного студента.

Ключевые слова: **наставничество, наставник, профессиональное развитие, внеучебная деятельность, университет.**

Актуальность исследования определяется недостаточным изучением вопроса об эффективности наставничества во внеучебных мероприятиях. Большая часть проводившихся ранее исследований посвящена наставничеству в учебной среде и на производстве.

Цель исследования – определить степень практической значимости роли наставника для личностного развития студентов во внеучебной среде университета.

Задачи:

1. Проанализировать сущность и конструкцию системы наставничества во внеучебной среде.

2. Идентифицировать организационно-педагогическое состояние, формирующее внеучебное наставничество студента в университете.

В работе использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ практики наставничества; наблюдение за деятельностью наставников в процессе подготовки обучающихся; анкетный опрос и интервью респондентов; статистическая обработка результатов исследования; анализ опыта внедрения наставнической системы во внеучебную среду университета.

Научная новизна заключается в том, что раскрыта особенность системы наставничества как особой формы работы со студентами во внеучебной деятельности вуза, направленной на развитие личности обучающихся, реализацию их творческого потенциала; самореализацию самого наставника.

До сих пор полноценно не выявлены личностные условия, побуждающие студентов к участию во внеучебных мероприятиях, в то время как сама внеучебная деятельность является неотъемлемой составляющей конкурентоспособности вуза. При этом исследователи отмечают, что вовлеченность обучающихся во внеучебную среду позитивно влияет на развитие у молодого поколения умения совмещать учёбу с работой по специальности, именно этот аспект следует учитывать при организации внеучебной работы в вузе.

Теоретическая значимость работы состоит в определении и обосновании функциональной специфики системы наставничества в сфере внеучебной деятельности вуза. На теоретическом и эмпирическом уровнях обоснована необходимость внедрения системы наставничества во внеучебную деятельность университета. Наставничество как инструмент способно оказывать влияние на формирование у обучающихся социально-личностных компетенций, которые содействуют и профессиональному развитию студента.

Практическая значимость заключается в эффективном применении системы наставничества обучающимися, педагогами, специалистами и структурными подразделениями образовательной организации.

На современном этапе модернизации российской образовательной и социокультурной сфер наставничество выходит на новый виток своего развития, возрастает его социальная роль и значимость в процессе адаптации обучающихся. Национальный проект «Образование» преследует важные для образовательных учреждений цели. Он привносит новое измерение в международную конкурентоспособность и развитие социально ответственной личности на фундаменте духовно-нравственных ценностей и общекультурного достояния. Эти цели могут быть достигнуты только при условии создания определенных систем поддержки и развития навыков, талантов, общей культуры и профессиональной компетентности молодежи в образовательной среде. Именно поэтому наставничество является стратегически важным элементом образовательной среды университета, способствующим созданию условий как для профессионального, так и для творческого развития студентов. Система наставничества позволяет повысить эффективность во всех сферах деятельности образовательной организации за счет наиболее полного использования личного потенциала и способностей обучающихся, преподавательского состава, сотрудников вуза в условиях инновационного развития России [1, с. 4].

Наставническая деятельность – это значимый вид профессиональной деятельности, в которую вовлечен наставник для привлечения в нее наставляемого. Несмотря на огромное количество научных трудов в области наставничества, как в России, так и за рубежом исследований о влиянии наставничества на внеучебную деятельность недостаточно.

Внеучебная деятельность имеет большое количество преимуществ: студенты приобретают возможность практически общаться с ровесниками других групп, специализаций, курсов, при этом складываются профессиональные и общественные связи, развивается кругозор и накапливается определенный опыт [2]. Эти новые умения и профессионально-релевантная информация помогают студентам стать более устойчивыми к стрессу и лучше справляться с незнакомыми задачами, правильно выражать свою позицию, формировать культуру мышления и т. д.

Модель наставничества во внеучебной среде вуза создается посредством:

1) публичных лекций, разъясняющих концепцию и методологию наставничества как инструмента передачи профессионального опыта;

2) календарного цикла встреч наставника и подопечного (индивидуальная и групповая работа) в рамках мероприятий;

3) представления результатов работы на внешних мероприятиях за пределами университета.

Практически все внеучебные мероприятия в университете предполагают демонстрацию результатов творческих проектов. Как правило, курсы внеучебного наставничества направлены на обмен лучшими практиками и опытом, что позволяет студентам узнать о тенденциях и подходах к реализации внеучебных проектов вуза. Важной частью этого процесса является обратная связь при подготовке или в ходе проведения мероприятий, которая демонстрирует актуальность индивидуальных подходов, реализуемых в рамках самого наставничества, при этом оказывая положительное влияние на образовательный процесс в целом.

Наставники во внеучебной среде должны уделять особое внимание личности наставляемого [3, с. 21], а именно: индивидуальности наставляемого; процессу развития индивида, абилитации, самоопределению, отождествлению и адаптации в просветительской и социальной средах; инструменту социальных взаимоотношений, в которые в контексте своей деятельности включен участник; участию студентов во внеучебных мероприятиях университета; развитию личных и социальных навыков учащихся; предоставлению обучающимся информации об учебных и внеучебных мероприятиях вуза; организации в учебных группах мероприятий по командообразованию для студентов университета.

Важно понимать, что наставничество эффективно, когда оно взаимовыгодно для наставника и подопечного, когда существует управленческий контроль процесса наставничества и ведется тщательное проектирование и оперативное отслеживание интервальных результатов содействия.

К наставничеству во внеучебной среде университета, помимо студентов, специалистов и преподавателей, привлекаются **социальные партнеры** – выпускники и специалисты компаний, организаций города и округа. Данная интеграция усилий помогает восполнить и укрепить культурные и нравственные ценности студентов.

Рассмотрим уровни социального партнерства:

– *информационный* – взаимообмен данными, обозначение алгоритма действия, тактического приема объединенной деятельности;

– *организационно-методический* – координирование проекта, сроков исполнения, количества мероприятий в сфере совместной организации, оценка результатов;

– *сотрудничество и взаимодействие* – совместное участие в построенной, утвержденной программе, модернизация интегрального педагогического пространства, расширение преимуществ каждого партнера;

– *оценка деятельности* – конструкция перспектив эволюционирования совместной работы.

Общими и основными критериями отбора наставников в любом направлении внеучебной деятельности являются следующие: готовность человека стать наставником (даже если его рекомендует команда); пользуется ли претендент авторитетом среди студентов; высокий уровень развития ключевых компетенций; способность к развитию; навыки построения взаимоотношений; ответственность, нацеленность на результат; способность мотивировать и вдохновлять; навыки саморазвития; является ли претендент старостой группы или курса, активно участвующим в жизни университета (соревнования, общественная деятельность и т. д.).

Эффективность наставника зависит от уровней подготовленности и трудности намеченных задач.

В исследовании выделяют несколько методов взаимодействия, а именно – научный и практический.

Пошаговые инструкции – метод, когда производится подражание поведению наставника. Пояснение, почему именно так необходимо действовать, не дается. Недостатки метода: следование инструкции зачастую приводит к антиподным результатам; низкая самомотивация учащихся, вследствие чего участник не способен в нестандартных ситуациях действовать правильно. Достоинства: простота понимания, ясность инструкций; предсказуемость результатов; быстрая передача информации; легкое подтверждение по пунктам того, как наставляемый понял задание, необходимость создания алгоритмов для различных ситуаций; возможность для обучающихся переложить вину на наставника в случае неудачи.

Объяснение – метод, когда наставником демонстрируется верный способ исполнения конкретного задания, при этом объясняется каждое действие и поясняются его причины. Недостатки: увеличение времени работы наставника; нетерпение со стороны подопечного. Достоинства: обоснование каждого действия, его осознанное, а значит, более качественное выполнение; повышение мотивации учащегося; разграничение обязанностей между участниками; перспектива оспорить суждение наставника.

Развитие – метод, при котором наставник задает участнику конкретные вопросы, заставляя пояснять, как, для чего и почему то или иное действие производится. Недостатки: более длительное рабочее время для наставника; повышение ответственности и риска наставника; потенциал стресса из-за ответственности и беспокойства за обучающегося. Достоинства: мотивация через осознание равноправного общения; понимание учащимися смысла операции; рост качества обучения; повышение вероятности появления новых моделей поведения и новых решений; лучшее взаимопонимание между наставником и обучаемым;

Принцип работы: не критиковать, а предлагать пути разрешения, рассмотреть ситуацию; помочь подопечному решить проблему, а не решать ее самому; «я не одобряю, но советую» [4].

Результатами деятельности наставника являются: корректировка психического и эмоционального состояния подопечного и наставника; улучшение психического и эмоционального фона в группе и в университете в целом; повышение уровня посещаемости творческих и спортивных объединений и студенческих инициатив; квантитативный и качественный прирост благополучно реализованных образовательных и творческих мероприятий.

Сургутский государственный университет, применяя все вышеуказанные методы, осуществляет ряд мероприятий по поддержке практики наставничества во внеучебной деятельности университета. Они отражены в Концепции воспитательной системы вуза, а также в Положении об организации внеучебной деятельности и воспитательной работы. За каждым институтом закреплены наставники в специализированных областях внеучебной деятельности, которые оказывают поддержку молодому поколению в реализации различных проектов. Это наставники из числа специалистов города, преподавателей вуза и обучающихся старших курсов. У каждого наставника, закрепленного за определенным направлением деятельности (творчество, волонтерство, спорт, проектная деятельность и т. д.), свои специфические задачи. Любая подготовка к мероприятиям дает возможность наставникам решать сразу несколько вопросов, таких как формирование команды, поиск лидера, укрепление коллектива и повышение морального духа.

Чтобы оценить значимость наставничества в рамках подготовки мероприятий во внеучебной среде, был использован эффективный метод, объединивший в себе опрос и интервью. За основу взята модель американского исследователя Д. Кирпатрика [5, с. 39], который рекомендовал четырехуровневую оценку: реакция (эмоциональная удовлетворенность), полученные знания или уровень развития знаний, изменение поведения, анамнез.

Модель Кирпатрика способна оценить все уровни самостоятельно, иначе говоря, ее универсальность позволяет приспособиться к различным условиям.

Респондентам были подобраны вопросы, отражающие знания о системе наставничества, продуктивность системы наставничества, профессионализм самого наставника, желание применять имеющиеся знания.

Заданные участникам вопросы позволяют квалифицировать качество работы наставника, улучшить наставничество, сделать выводы о его эффективности.

В ходе исследования установлено, какое значение для личностного развития студентов имеет сама система наставничества. Основу исследования составляет анализ опроса, проведённого среди учащихся различных специализаций университета, с первого по четвёртый курсы. В исследовании было задействовано 102 студента БУВО «Сургутский государственный университет» г. Сургута в период с апреля по октябрь 2022 года. Участники были поделены на две группы, одна часть приняла участие в опросе, вторая – в интервью (рис. 1).

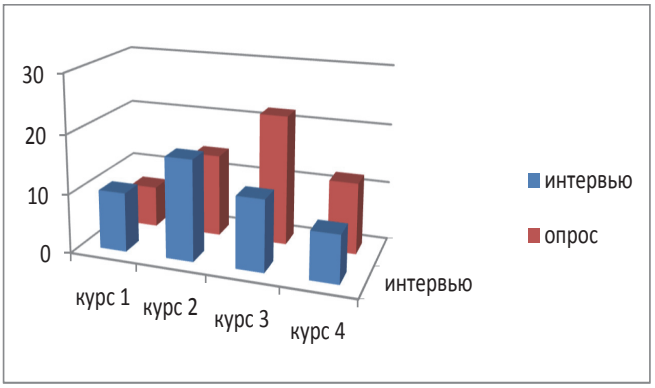


Рис. 1. Контингент участников опроса по курсу обучения

Интервью охватило 47 студентов. Отбор респондентов на интервью проводился рандомно и анонимно. Возраст участников составил от 18 лет до 21 года. В интервью были задействованы студенты с первого по четвёртый курс разных специальностей. Пол участников по большей части женский. Респондентам интервью предлагалось ответить на 11 вопросов, охватывающих следующие аспекты внеучебных мероприятий: предшествующая практика участия, интересы по направлениям деятельности, значимость сторонней оценки достижений, велась ли подготовка к участию в мероприятиях наставником и т. д. Респонденты в интервью отвечали охотно, открыто, развернуто.

Основным механизмом **опроса-исследования** послужила программа для создания опросов – Google Forms. Главное преимущество сделанного выбора заключалось в том, что для прохождения опроса в Google Forms не требуется обязательная регистрация, что обеспечивает анонимность участия, делая такой вид опроса самым приемлемым и относительно быстрым по временным рамкам. В Google опросе приняло участие 55 человек. Участники отвечали анонимно на 15 вопросов. Ответы участников автоматически фиксировались в Google Forms и после отправки структурировались в таблице Excel, где строки указывали только номер участника и ответы, данные им. Получилось проследить характер ответов и определить их направления или выявить противоречия.

Полученные ответы были вручную проанализированы на наличие схожих идей, выраженных всеми респондентами данного вида опроса.

Основным недостатком проведенного исследования стало неохотное желание участников давать развёрнутые ответы. Даже несмотря на то, что опрос предполагал анонимность и добровольность, основная часть участников ограничивалась односложными ответами «да», «нет», «не знаю». Однако по полученным данным вполне можно определить конкретную характеристику и уровень участия респондентов во внеучебной среде.

Интересы обучающихся порой специфичны, зачастую вообще не имеют ничего общего. Кто-то из респондентов приводит опыт ранее проведенных мероприятий, кто-то только предстоящий, но все ответы носят прагматичный характер и связаны только с собственной ответственностью. Большую часть анкетируемых (54%) интересует финальный результат и материальная прибыль, например, дипломы, призы и профессиональные, социальные и творческие перспективы. Вторая группа опрошенных (28%) делает акцент на воздействие со стороны, предметом рассуждения стали «мероприятия обязательные», на участие в которых их направляет наставник, куратор, директор и др. Респонденты третьей группы (13%) указывают, что на участие во внеучебной деятельности их мотивирует в большей степени конкурентность, согласие со стороны, «совесть» и «чувство ответственности». Четвертая группа (5%) определяет мотивы к участию во внеучебной работе сферой интересов: «интерес к определенному, освоение». Обучающиеся отмечают, что их пробуждает собственное желание участвовать во внеучебной деятельности, но именно наставник помогает доводить инициативу до завершения.

В течение года участвовали ли вы во внеучебных мероприятиях университета? Почему?

47% из числа отрицательно ответивших ссылались на следующие факторы: не хватает времени; нет возможности участвовать физически, в связи с подработкой и/или учебной нагрузкой; не нахожу интереса в предложенных мероприятиях, чтобы принять в них участие. 53% ответивших указывали, что внеучебная деятельность не вызывает снисходительности со стороны преподавательского состава по образовательным учебным программам, не влияет на портфолио и т. п. Респонденты, положительно ответившие на этот вопрос, решающей причиной называли вынуждение со стороны руководства.

Что должен осуществлять наставник?

Данный вопрос был призван продемонстрировать ожидания, которые обучающиеся возлагают на человека, ответственного за подготовку к участию во внеучебных мероприятиях. 56% респондентов присваивают наставнику роль человека-лидера, который готовит участников, помогает познать суть мероприятия, направляет участников быть инициаторами для достижения конечной цели. Основная часть подготовки, контроля, формулирование целей и задач исполняется именно наставником. Лишь малое число опрошенных (8%) считают, что наставник – лишнее звено, при желании можно самостоятельно обеспечить всю подготовку к мероприятию. 36% участников именно на наставника возлагают обязанность замотивировать на участие: «замотивировать, привлечь наибольшее количество участников»; «сплотить, заложить определенный интерес». Наставник, по мнению опрошенных, – требовательный человек, провоцирующий активность и участие каждого.

Какой фактор заинтересовал бы вас на участие во внеучебных мероприятиях?

43% респондентов ответили: «если внеучебная среда повлияет на мою карьеру либо будет иметь значимость в профессиональном сообществе»;

22% – «если мероприятия будут интересными, развлекательными, пересекаться с личными интересами и хобби, будут неформальными»;

18% – «наличие свободного времени»;

16% – «полезные активности».

6% – «интересные разговоры, знакомства».

Находите ли вы роль наставника во внеучебной среде вуза важной?

Ответы получились односложными: 81% – «да», 3% – «нет», 6% – «не знаю».

Респонденты высоко оценивают труд наставника, считают его не только ценностью, но и обязательным элементом становления универсальной высокоразвитой личности: 96% респондентов выразили готовность участвовать в наставничестве, чтобы получить поддержку от человека с более высоким уровнем личной компетентности или более глубокими опытом и знаниями; 54% респондентов готовы сами стать наставниками, взять на себя ответственность и поддерживать развитие и социализацию наставляемого во внеучебной среде университета; 26% респондентов интересуются вопросом наставничества и хотят узнать больше об этой сфере деятельности; 75% респондентов согласны с утверждением: «Участие в наставничестве, помощь и поддержка других способствуют их личностному развитию». Это может быть хорошим мотиватором для наставников и большим преимуществом для них, чтобы повысить свою уверенность, научиться эффективно общаться, правильно и четко выражать свои идеи, перенести фокус с себя на других и их особенности и найти подход к каждому подопечному.

Исследование показало, что организация внеучебных мероприятий с применением модели наставничества стремится к успеху, конкретные задачи и сро-

ки необходимы для личного желания участвовать в них. Социальная технология позволяет предельно раскрыть как творческий, так и мыслительный и духовный потенциал участников.

Для существенной части студенчества особое место занимает финишная цель участия, которая влияет не только на самооценку, но и приносит определенную выгоду. Внеучебная деятельность значима для успеха в карьере, что и является причиной, побуждающей к активному участию. Хотя стоит заметить, что студенты порой не воспринимают всех преимуществ участия во внеучебной деятельности на перспективу, они не рассматривают приобретенный опыт как вклад, который способен окупится спустя некоторое время.

Для неформальной деятельности социальная среда – стимул и шанс сообщить о своих интересах, познать личную значительность. Студентов вовлекает возможность общения и социальное одобрение со стороны.

Оценка значимости деятельности наставника в групповой работе указывает, что комфортнее себя студенты чувствуют при малой доле участия, в приоритете у них безопасная среда, где нет обязательств и ответственности за мероприятия, а также личного желания быть их участником. Именно такая категория студентов нуждается в наставнике для развития коммуникативных и профессиональных компетенций.

Поставленная проблема формирования системы наставничества во внеучебной среде университета многогранна, на сегодняшний день в данном исследовании она представлена как одна из попыток изложить некоторые возможности ее решения. Отдельного анализа требует сама организация и разработка сопряженной концепции регулирования системы наставничества в университетской внеучебной среде, поддерживающая все уровни муниципального управления.

В ходе практического изучения проблемы в системе наставничества во внеучебной среде вуза на примере Сургутского государственного университета были проанализированы сущность и структура наставничества, идентифицировано организационно-педагогическое состояние, формирующее внеучебное наставничество в университете, что отражается в задачах и главных тезисах представленного анализа.

Благодаря проведенному исследованию стало ясно, что основными причинами нежелания обучающихся участвовать во внеучебной деятельности университета является отсутствие интереса в предлагаемом выборе мероприятий, отсутствие времени и личной заинтересованности. При этом практическая польза участия наставника во внеучебной деятельности (коллективная и/или частная) показывает значительное воодушевляющее влияние наставника на становление личности подопечных. Следовательно, сама заинтересованность не будет являться определяющим стимулом к активной внеучебной деятельности. Студенты – материалисты, поэтому для повышения доли участия молодежи во внеучебных мероприятиях необходимо разъяснять важность и значимость каждого предметного участия. Кроме того, внеучебной деятельности надлежит иметь практический характер и конкретную финишную цель, желательно приносящую какие-либо выгоды или материальное поощрение. Собственно поэтому наставник выступает во внеучебной среде как проводник, направляющий интересы учащихся в нужное русло.

Наставничество – очень распространенный метод во всех сферах деятельности. Эта форма воздействия на личность имеет большой потенциал [5, с. 34]. Социологические исследования подтверждают сделанные выводы. Студенты и специалисты готовы делиться своими знаниями и навыками и в то же время принимать помощь, учась у других. Обучающиеся проявляют большой интерес к участию в наставничестве. Такой способ взаимодействия во внеучебной среде университета действительно становится полезным и можно смело утверждать, что его потенциал в этом направлении деятельности до конца не раскрыт, ведь именно он способствует созданию комфортной внеучебной среды, основанной на взаимопомощи и поддержке.

Как показали результаты практической диагностики, с помощью применения многообразных форм наставничества происходит значительное улучшение в образовательных, спортивных, культурных достижениях, а также укрепляется само университетское сообщество. Результаты анализа можно использовать для реализации специфических мероприятий с внедрением модели внеучебного наставничества, особенности которых удовлетворяют потребности современного студента.

Система взаимодействия форм наставничества во внеучебной среде в перспективе гарантирует создание учебно-воспитательного и профессионального движения по всей России, объединяющего в одном сообществе посредников всевозможных социальных подразделений и институтов, усилия которых направлены на прогресс российской образовательной и экономической системы и благополучия подрастающего поколения.

Библиографический список

1. *Методические рекомендации: Сопровождение наставничества и шефства для обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам*. Смоленск, 2019.
2. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н., Шемякина И.Е. Воспитательная работа вуза в современной образовательной системе. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2018; № 5.
3. *Методический кейс: Наставничество в сфере развития художественного творчества «Многоуровневая практика наставничества в Государственном бюджетном образовательное учреждении дополнительного образования детей города Севастополя «Дворец детского и юношеского творчества»»*. Севастополь: «Дворец детского и юношеского творчества», 2019.
4. Долгушева А.Н., Кадневский В.М., Сергиенко Е.И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность. *Вестник ОмГУ*. 2013; № 4 (70).
5. *Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»:* информационно-методические материалы. Казань: ИРО РТ, 2020.

References

1. *Metodicheskie rekomendacii: Soprovozhdenie nastavnichestva i shefstva dlya obuchayuschihsya organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym programmam*. Smolensk, 2019.
2. Kulikova S.V., Mal'chukova N.N., Shemyakina I.E. Vospitatel'naya rabota vuza v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2018; № 5.
3. *Metodicheskij kejs: Nastavnichestvo v sfere razvitiya hudozhestvennogo tvorchestva «Mnogourovnevaya praktika nastavnichestva v Gosudarstvennom byudzhetnom obrazovatel'noe uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej goroda Sevastopolya «Dvorec detskogo i yunosheskogo tvorchestva»»*. Sevastopol': «Dvorec detskogo i yunosheskogo tvorchestva», 2019.
4. Dolgusheva A.N., Kadnevskij V.M., Sergienko E.I. Nastavnichestvo kak pedagogicheskij fenomen: istoriya i sovremennost'. *Vestnik OmGU*. 2013; № 4 (70).
5. *Nastol'naya kniga «Nastavnichestvo: `effektivnaya forma obucheniya»:* informacionno-metodicheskie materialy. Kazan': IRO RT, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-211-216

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

TO THE QUESTION OF THE FUNDAMENTALIZATION OF RUSSIAN EDUCATION: PHYSICAL KNOWLEDGE IN THE EYES OF STUDENTS. The author notes that the main task of education is to prepare the younger generation to resolve any problem situation in the future. The article substantiates the idea that the presence of creativity in any human activity is ensured by the fundamentalization of education. The author singles out physical knowledge as a conceptual basis of fundamentalization. The article presents the results of the study, the purpose of which is to clarify the attitude of students to physics as an academic discipline and the readiness to master it. With the help of a specially developed questionnaire, a survey of students is conducted, which shows that young people have not lost their readiness to master physical knowledge. It is revealed that the main condition for maintaining interest in the study of this subject area is the students' awareness of the possibility of practical application of physical laws. The study establishes a priority type of training sessions associated with laboratory research. This fact confirms the need to organize a practice-oriented educational process. The results of the survey indicate that a qualified teacher can contribute to the formation of internal motivation of students to learn the physical picture of the world, and also inspires confidence in the possibility of mastering it. As confirmation of this conclusion, quantitative indicators of academic performance and quality of education based on the results of intermediate certification of students are given. The author notes that, despite significant and not always legitimate and thoughtful innovations, modernization in Russia has not led to catastrophic irreversible changes in the education system. As a result of the analysis of TIMSS quantitative indicators, the author states that national traditions of natural science and mathematics education have been preserved in the depths of practical pedagogical activity. On this basis, the author comes to the conclusion that in order to fundamentalize education, it is necessary to return to the obligatory study of all academic disciplines of the natural science cycle in high school.

Key words: **modernization, fundamentalization, natural-science picture of the world, physical knowledge, questionnaire, survey.**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

К ВОПРОСУ О ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЗИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Автор отмечает, что основной задачей образования является подготовка подрастающего поколения к разрешению любой проблемной ситуации в будущем. В статье обосновывается идея о том, что присутствие творческого начала в любой деятельности человека обеспечивается фундаментализацией образования. Автор выделяет физическое знание в качестве концептуальной основы фундаментализации. В статье приводятся результаты исследования, целью которого является выяснение отношения обучающихся к физике как к учебной дисциплине и готовности ее освоения. С помощью специально разработанной анкеты был проведен опрос студентов, который показал, что молодые люди не утратили готовности к овладению физическим знанием. Выявлено, что основным условием поддержания интереса к изучению данной предметной области является осознание обучающимися возможности практического применения физических законов. Исследованием установлен приоритетный вид учебных занятий, связанный с проведением лабораторных исследований. Данный факт подтверждает необходимость организации практико-ориентированного образовательного процесса. Результаты опроса свидетельствуют о том, что квалифицированный преподаватель может способствовать формированию внутренней мотивации обучающихся к познанию физической картины мира, а также вселяет уверенность в возможность ее освоения. В качестве подтверждения данного вывода приводятся количественные показатели успеваемости и качества образования по итогам промежуточной аттестации студентов. Автор отмечает, что, несмотря на существенные и не всегда правомерные и продуманные нововведения, модернизация в России не привела к катастрофическим необратимым изменениям системы образования. В результате анализа количественных показателей TIMSS автор констатирует, что в недрах практической педагогической деятельности сохранились национальные традиции естественнонаучного и математического образования. На этом основании автор приходит к выводу, что для фундаментализации образования необходимо возвращение к обязательности изучения всех учебных дисциплин естественнонаучного цикла в старших классах средней школы.

Ключевые слова: **модернизация, фундаментализация, естественнонаучная картина мира, физическое знание, анкета, опрос.**

Последние десятилетия российская образовательная система находится в нескончаемом процессе модернизации. Между тем широкое употребление данного феномена и контексты его регулярного применения заставляют задуматься над смысловым содержанием понятия «модернизация». Рассматривая модернизацию как непрерывный процесс усовершенствования, можно утверждать, что это «процесс действия, направленный на изменение в лучшую сторону по сравнению с предыдущим состоянием, или то, что является лучшим по сравнению с предшествующим» [1].

Исследуя содержание феномена «модернизация», можно утверждать, что новым, «современным, модерным считается только то, что в определенной степени способствует объективному проявлению духа времени» [2].

В связи с этим возникает вопрос: все ли изменения, происходящие в российской системе образования, приводят к ее улучшению, и если да, то к улучшению каких именно составляющих этой системы?

Понятие «модернизация» применительно к российскому образованию впервые появилось вначале 2000-х и связано с утверждением Правительством РФ соответствующей Концепции, которая определяла стратегическую перспективу образовательной политики, где декларировались приоритетные ценности качества, доступности и эффективности образования. К сожалению, все целевые программы последовательного развития образования на соответствующие периоды оказались безуспешными. Причина такого фиаско, по мнению В.С. Аванесова, обусловлена тем, что «модернизация образования в России идет урывками, вяло, по бюрократическому типу, без должной общественной и финансовой поддержки, без достаточного научного сопровождения» [3].

Однако причина отсутствия позитивных изменений кроется, на наш взгляд, не столько в нюансах формы реализации тех или иных изменений в сфере образования, сколько в содержании предлагаемых нововведений.

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]. Это утверждение позволяет сделать вывод о том, что модернизация российского образования началась путем планируемых и целенаправленных действий «сверху» властными структурами, заинтересованными в экономическом и социально-политическом развитии страны в условиях глобализации, а не представляет собой самопрогрессирующий процесс, обусловленный «комплексом внутренних причин, саморазвитием, самотрансформацией общества» [4, с. 26].

Действительно, стремясь соответствовать уровню более развитых стран Европы и Америки, Россия не одно десятилетие реализует на государственном уровне адаптивный вид модернизации, который характерен для догоняющего типа развития. В этом случае серьезной и стратегически значимой является проблема оценивания опыта развития зарубежных стран и его приемлемости к применению в других национальных и культурно-исторических условиях, адекватности отбора перспективных моделей развития и степени заимствования инокультурных ценностей.

Следует предположить, что некорректное заимствование моделей образовательных систем других развитых стран, чужеродность импортированных идей российскими чиновниками привели к неэффективности функционирования образовательной системы России.

Рассматривая образование как целенаправленный «процесс закономерного, знакового формирования человеческого духа, который представляет собой определенную систему, состоящую из обучения, воспитания и социализации» [5, с. 7], невозможно не учитывать «менталитет социума в целом и отдельной личности, который по сути своей является квинтэссенцией культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к конкретным сторонам жизни общества» [5, с. 16]. Исходя из этого, модернизация российского образования должна «опираться на лучшее в национальной культуре и на ее достижения, а не копировать образцы и модели (в частности, западные), чуждые российскому национальному сознанию и порой противоречащие самому культурному геному россиян. Эти издержки и перегибы предопределяют малоэффективный характер модернизационных процессов, их затяжной и экстенсивный характер» [6, с. 15]. «Здесь сказалось и естественное ментальное сопротивление социума, привыкшего жить в условиях совершенно иных ценностей и приоритетов» [5, с. 8].

Оценивая перспективы продуктивной модернизации образования, приводящей к реальному улучшению образовательной системы, необходимо провести «всесторонний конструктивный анализ многолетней практики неэффективных преобразований и, основываясь на национальных образовательных традициях, преодолеть сформировавшиеся негативные тенденции» [6, с. 15].

Основной задачей современной образовательной практики является формирование всесторонне развитой личности, обладающей критическим мышлением, способной к рефлексии и саморазвитию, готовой к жесткой конкуренции в высокотехнологичном мире и при этом являющейся носителем морально-нравственных ценностей, которые определяются культурными кодами российской духовности.

Основным средством решения данной сложнейшей задачи, по мнению многих экспертов [3; 5; 7], является фундаментализация образования, обеспечивающая присутствие творческого начала в любой деятельности человека. Это обусловлено овладением фундаментальными знаниями, дающими понимание о научной картине мира как целостной системе понятий и принципов об общих свойствах и закономерностях развития природы, общества и личности.

Основой формирования научной картины мира, ее мировоззренческим базисом являются естественные науки. Этот факт означает, что «путь в современную науку и технику и просто в современную жизнь лежит через изучение математики, информатики, физики и других естественных дисциплин» [7, с. 41].

Анализируя данные Международного исследования качества математического и естественнонаучного образования (The Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) [8], можно заметить, что уровень фундаментального естественнонаучного и математического образования в Соединенных Штатах Америки, равно как и в странах Европейского Союза, стабильно ниже, чем в Российской Федерации. Этот вывод достоверен, поскольку в исследовании TIMSS – 2019 в общей сложности принимали участие обучающиеся из 49 субъектов Российской Федерации, из которых 37 приняли участие в исследовании как 4-х, так и 8-х классов, а 12 – только в одном из них [9].

В табл. 1 приведен рейтинг российских школьников и обучающихся из некоторых Европейских стран, США и Канады с различными системами образования при сравнительном оценивании подготовки учащихся 4 и 8 классов по математике и предметам естественнонаучного цикла (биология, физика, химия, география).

Таблица 1

Рейтинг некоторых стран-участниц исследования TIMSS-2019

Математика. 4 класс		*Математика. 8 класс*		*Естествознание. 8 класс.*		*Естествознание. 8 класс.*	
Номер страны в рейтинге		*Номер страны в рейтинге*		*Номер страны в рейтинге*		*Номер страны в рейтинге*	
Российская Федерация	6	Российская Федерация	6	Российская Федерация	3	Российская Федерация	5
Англия	8	США	12	США	9	США	11
Австрия	13	Англия	13	Англия	12	Португалия	13
Нидерланды	14	Португалия	18	Канада	21	Англия	14
США	15	Италия	19	Австрия	23	Италия	18
Португалия	21	Франция	22	Нидерланды	27	Франция	21
Германия	24	Германия	Не участвовали	Германия	28	Германия	Не участвовали
Италия	30	Австрия		Испания	31	Австрия	
Канада	31	Нидерланды		Италия	32	Нидерланды	
Испания	37	Канада		Португалия	33	Канада	
Франция	41	Испания		Франция	40	Испания	

Факт высокой математической и естественнонаучной грамотности обучающихся, на наш взгляд, свидетельствует о стабильности образовательной системы России.

Несмотря на существенные и не всегда правомерные и продуманные нововведения, ориентацию на западные ценности в последние годы, использование не всегда уместных для российской ментальности моделей развития, двадцатилетняя модернизация системы образования России, к счастью, пока не привела к катастрофическим необратимым изменениям. Сфера образования оказалась «не подвержена конъюнктуре, сиюминутным публичным настроениям и метаниям из одной крайности в другую» [5, с. 11].

Высокий уровень математической и естественнонаучной грамотности молодого поколения обнадеживает и вселяет уверенность в достижении перспективных целей стратегического развития нашей страны, прогресс которой невозможен без фундаментального образования и реальных образовательных приобретений каждой отдельной личности.

Однако не могут не вызывать тревогу факты систематического сокращения преподавания предметов естественнонаучного цикла в средней школе или необязательности их изучения, а также спорные процессы интеграции школьных учебных дисциплин. Примером такой интеграции служит учебная дисциплина «Естествознание», являющаяся результатом объединения различных предметных областей знания: физики, химии и биологии со столь разными объектами и предметами познания. Поскольку одним из главных реализаторов всех нововведений является преподаватель как субъект образовательного процесса, то первый вопрос, который возникает в данном случае, касается того, какое базовое образование должен иметь преподаватель указанной дисциплины. Ясно одно: он не может являться квалифицированным специалистом в каждой из интегрированных предметных областей. А это означает, что обучающийся недополучит определенного объема знаний, необходимых для собственного развития и своей образованности.

«Утрата фундаментальности общего образования в современных условиях недопустима, а возврат к фундаментальным, неустаревающим знаниям является, как ни удивительно, одним из ответов на вызовы быстроменяющихся требований постиндустриального мира» [10, с. 16].

Особенно опасной является тенденция «утраты фундаментальности» в старших классах средней школы, когда происходит окончательное самоопределение обучающихся, их профессиональная ориентация и выстраивание траектории своего дальнейшего обучения и развития. В этом случае свобода раннего выбора своей профилизации может привести к неадекватным последствиям.

По мнению нашего соотечественника, ученого с мировым именем П.Л. Капицы, «наиболее подходящими областями для воспитания у молодежи общего научного творческого мышления в естествознании являются математика и физика», при этом «область физики гораздо ближе к жизни и к возможности научного изучения процессов в окружающей нас природе» [11, с. 247].

Историческое развитие цивилизаций и научно-технический прогресс показывают, что физика «ставила перед нами такие проблемы, о которых мы без нее никогда и не подумали бы. Как ни разнообразна фантазия человека, природа в тысячу раз богаче. Чтобы следовать за нею, нам приходится вступать на пути… откуда мы открываем новые кругозоры» [12, с. 288]. Трудно оспаривать эти слова выдающегося французского физика Анри Пуанкаре, из которых следует, что в фундаментальном образовании особое место отводится физике как концептуальной основе общенаучной картины мира и натуральной философии.

Однако, как показывает образовательная практика, даже студенты, выбравшие естественнонаучные направления подготовки, не спешат овладевать соответствующими знаниями.

Так, в процессе работы со студентами 1 курса Южного федерального университета при реализации основных образовательных программ направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника выяснилось, что некоторые из них не только не сдавали ЕГЭ по физике, но и не изучали данную учебную дисциплину в старших классах средней школы.

Данный факт возможно объяснить формальными организационно-нормативными требованиями, предъявляемыми к абитуриентам данного направления подготовки в соответствии с Приказом Минобрнауки № 666 от 30 августа 2019 г., которым утвержден перечень вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и специалитета [13].

Так, в соответствии с действующим порядком, обязательным для всех специальностей высшего образования – программам бакалавриата и специалитета – является русский язык. Для направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника также обязательной учебной дисциплиной является математика (профильная). Третье вступительное испытание образовательная организация имеет право выбрать из числа указанных в данном перечне: 1. Информатика и ИКТ, 2. Физика, 3. Химия, 4. Иностранный язык. При поступлении на образовательные программы направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника в ЮФУ из указанных в перечне выбрана первая в списке и соответствующая направленности образовательных программ дисциплина «Информатика и ИКТ».

В итоге на образовательной программе явно негуманитарного направления подготовки оказались на обучении лица, плохо представляющие физические законы, лежащие в основе функционирования технических систем, причем на совершенно законных основаниях. Данное противоречие, заключающееся в объективной необходимости знания физических законов функционирования компьютерной и вычислительной техники и отсутствии должных внешних организационно-управленческих оснований этой необходимости, является, на наш взгляд, следствием негативных тенденций модернизации российского образования. Причем такое, «локальное», несоответствие является, на наш взгляд, проявлением более масштабного по своей сути противоречия. С одной стороны, приходится констатировать отсутствие в государственном масштабе понимания необходимости формирования естественнонаучного мышления у обучающихся средней школы, а значит – обязательности изучения естественнонаучных дисциплин, прежде всего физики. С другой стороны, обучающиеся в общероссийском и в сравнительном международном масштабе проявляют высокую математическую и естественнонаучную грамотность, что подтверждается исследованиями TIMSS [8; 9] и свидетельствует о достаточной сформированности естественнонаучного мышления у обучающихся средней школы в России.

В связи с этим представляется актуальным выяснение причин, способствующих готовности обучающихся к изучению физической картины мира, от появления познавательного интереса к возникновению доминирующего желания к изучению и далее – к проявлению волевых установок, обусловленных объективной сложностью предмета изучения и, наконец, к формированию внутренней мотивации к овладению физическим знанием.

Цель проведенного исследования заключается в выяснении отношения обучающихся к физике как к учебной дисциплине и готовности к ее освоению, а также к требуемым личностным качествам преподавателя физики как носителя физического знания.

Задача исследования заключалась в проведении опроса обучающихся об отношении к учебной дисциплине «Физика» и необходимости ее освоения, а также проведении анализа и обобщения полученной информации с последующей ее интерпретацией и прогностическими выводами.

Новизна исследования обусловлена его целью и задачей, в полном соответствии и для разрешения которой была разработана специальная анкета-опросник, позволившая обучающимся выразить свое отношение к изучению физики в старших классах средней школы и далее – на ступени высшего образования.

Экспериментальную базу исследования составили 2 группы студентов 1 курса направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника ЮФУ в количестве 31 человека, которым была предложена анкета, представленная в табл. 2.

Обработка результатов опроса выявила следующие количественные показатели. Достаточно большое количество опрошенных, около четверти студентов (23,1%) не изучали физику в старших классах средней школы.

Отсутствие внутренней мотивации к изучению физической картины мира обусловлено различными факторами влияния. Так, из данной категории студентов 30,77% посчитали, что объективная сложность предмета не позволит им осилить его содержание. Еще около 15% обучающихся не предполагали, что знание физической картины мира им потребуется в перспективе, при обучении на уровне высшего образования, такая же часть респондентов (15,38%) посчитали физику неинтересной, «лишней» дисциплиной.

Таблица 2

Анкета-опросник «Мое отношение к физике»

Уважаемые студенты! Вашему вниманию предлагается анкета, связанная с изучением учебной дисциплины «Физика». При ответе на каждый вопрос, возможно выделить несколько вариантов ответов. Заранее признательны за честные ответы на поставленные вопросы! Благодарим Вас за участие в нашем опросе!		
1.	**До какого класса Вы изучали физику?_____**	
2.	**Если не изучали физику в старших классах средней школы, то почему?**	
	предмет неинтересный	
	не связан с моими перспективами, считал, что мне не нужна	
	предмет сложный, думал, что не осилю содержания	
	затрудняюсь назвать причину	
3.	**Если изучали в старших классах физику, то с чем был связан выбор?**	
	выбирал его осознанно, считаю, что понадобится в будущем	
	предмет интересный, увлекался, не задумываясь о его практическом применении	
	родители посоветовали	
	легко давалось изучение	
4.	**Если изучали физику в 11 классе, то сдавали ли ЕГЭ по физике?**	
	Да, уверен был, что преодолею минимальный порог баллов	
	Да, уверен был, что сдам хорошо	
	Нет, не был уверен, что преодолею минимальный порог баллов	
	Нет, решил, что нет необходимости	
	Да, уверен был, что преодолею минимальный порог баллов	
5.	**Что Вы можете сказать о своём школьном учителе физики?**	
	он преподавал интересно и увлекательно, мне нравились его занятия	
	он преподавал слишком сложно, не совсем понятно	
	он был слишком строг и требователен, я его побаивался	
	он проводил занятия формально, на них было скучно	
	он был мягким и добродушным, ставил всем хорошие отметки	
6.	**Что должен уметь учитель физики, чтобы он смог заинтересовать своим предметом?**	
	объяснять просто и доходчиво	
	использовать примеры физических явлений из жизни	
	применять меньше формул	
	показывать, где могут пригодиться полученные знания	
7.	**Каким должен быть учитель физики?**	
	ярким, вызывать личный интерес, тогда и предметом заинтересуешься	
	строгим и требовательным, но справедливым	
	мягким и добродушным, ставить хорошие оценки	
	все равно	
8.	**Каким бы Вы хотели видеть учителя физики?**	
	внешне привлекательным	
	молодым и зажигательным	
	опытным и серьезным	
	возраст не имеет значения, главное знающим	
	мне все равно	
9.	**Изменилось ли Ваше отношение к предмету «физика» после начала ее изучения высшей школе?**	
	Нет, по-прежнему считаю её сложной и «лишней» дисциплиной	
	Нет, по-прежнему считаю её важной и практически значимой	
	Нет, считаю её сложной, но необходимой для изучения	
	Да, осознал и понял, что она может быть полезной в жизни	
	Да, заинтересовался ее содержанием	
	Да, понял, что она не слишком сложна и может быть освоена	
10.	**Что послужило причиной изменения отношения к предмету?**	
	прилагаю усилия для понимания	
	учебный материал, подобранный преподавателем	
	регулярные самостоятельные занятия, выполнение домашних заданий и лабораторных работ	
	доступность изложения материала преподавателем	
11.	**Какие виды учебных занятий Вам наиболее интересны?**	
	Лекции	
	Практические	
	лабораторные работы	
	затрудняюсь выделить	
	все в равной степени	
12.	**Что хотелось бы увидеть на занятиях в дальнейшем?**	
	демонстрацию физических опытов	
	использование физических явлений из повседневной жизни	
	практическое применение к решению физических задач	
	другое укажите	
13.	**Какая форма проведения занятий Вам наиболее удобна?**	
	дистанционная	
	очная в любой аудитории	
	очная, но желательно в специализированной аудитории	
	предпочтителен смешанный вариант обучения	

Сразу заметим, что мнение о сложности освоения обучающимися физики как учебной дисциплины связывается, как правило, с применением математического аппарата для интерпретации физических законов. Тем удивительнее результаты опроса, из которых следует, что только 1 человек из 31 респондента ставит в соответствие заинтересованность в освоении содержания учебной дисциплины от минимизации использования преподавателем математических формул. Этот вывод нельзя распространять на любую аудиторию обучающихся. Здесь, вероятно, сказывается влияние не репрезентативности выборки участников опроса, которые являются студентами направления подготовки, обучение на котором априори предполагает математическую грамотность большинства.

Анализ ответов респондентов на вопросы опросника, связанные с особенностями педагогической деятельности своего школьного учителя, позволяет предположить наличие причинно-следственной связи между отсутствием познавательного интереса к содержанию учебной дисциплины у части обучающихся и формальным, скучным проведением учебных занятий. Следует предположить, что этот факт детерминируется изначально слабой внутренней мотивацией самих обучающихся, которая усугубляется отсутствием внешних мотивационных факторов, обусловленных минимизацией педагогического воздействия со стороны преподавателя в условиях формализации учебного процесса.

К сожалению, приходится констатировать, что формальный подход к преподаванию физики в школе отметили более 30% всех опрошенных. Этому факту есть объективные экономические причины, которые связаны с необходимостью увеличения объема выполняемой преподавателем учебной нагрузки в условиях недостаточного финансового стимулирования на ставку заработной платы и наличием дополнительной внеучебной работы педагогических работников. Сложность педагогической деятельности, напрямую связанная с психоэмоциональной сферой личности преподавателя, в условиях ее вынужденного расширения способствует эмоциональному выгоранию, которое приводит не только к формализации процесса обучения, но и к появлению серьезных соматических и психологических заболеваний преподавателей. Это означает, что администрациям образовательных организаций разного уровня, и прежде всего школ, следует уделять пристальное внимание психоэмоциональному состоянию педагогов.

Вместе с тем обнадеживает, что около половины (46,15%) опрошенных хорошо отзываются о своих школьных учителях физики, отмечая увлекательные и интересные занятия, которые нравились обучающимся. Объяснить просто и доходчиво сложные мировоззренческие вопросы – нелегкая задача для любого преподавателя. За это умение голосуют 92,31% опрошенных респондентов. Следствием продуктивной педагогической деятельности школьных учителей физики является, на наш взгляд, формирование внутренней мотивации, обеспечивающей осознанный выбор обучающимися изучения физики в старших классах средней школы. Около 70% обучающихся отмечают наличие интереса к познанию физической картины мира. При этом только 30,77% из них осознают востребованность физического знания в своем будущем. Остальные, большая часть обучающихся (38,46%), не задумывались о возможности практического применения полученных знаний. Этот факт свидетельствует о том, что преподаватели недостаточно внимания уделяют связи физических явлений с повседневной практической деятельностью. Научные знания воспринимаются большинством обучающихся оторванными от реальной жизни, между тем 84,61% опрошенных настаивают на том, чтобы учитель физики мог, используя примеры из обычной жизни, показать проявление физических законов. Для этого преподаватель должен обладать дидактической компетентностью, владея внутрипредметными взаимосвязями, представляющими собой причинно-следственные связи внутри конкретной темы, других тем данного раздела, других разделов конкретной учебной дисциплины [14].

Еще столько же (84,61%) считают необходимым демонстрацию перспектив применения физических знаний в различных практических областях.

Этого же (демонстраций физических опытов – 53,85%, примеров физических явлений из повседневной жизни – 46,15% и практического применения физических знаний к решению прикладных задач – 61,54%) ждут обучающиеся не только от школьных учителей физики, но и от профессорско-преподавательского состава высшей школы.

Для того чтобы полученная информация была освоена обучающимися на понятийном уровне, преподаватель должен уметь показать, где может пригодиться освоенное содержание учебного курса физики [15]. Владение межпредметными взаимосвязями с учебными элементами других учебных дисциплин является проявлением академической компетентности преподавателя. Справедливости ради необходимо заметить, что для формирования академической компетентности преподавателя требуется определенное время и опыт педагогической деятельности.

Осознание обучающимися возможности практического применения физических законов, интерпретации окружающих нас явлений природы способствует не только поддержанию интереса к изучению данной предметной области, но приводит к возникновению доминирующего желания глубокого понятийного усвоения материала, без которого невозможно инженерно-техническое образование любого профиля. Между тем воспроизводство высококвалифицированных кадров для различных отраслей промышленного комплекса страны является залогом успешного будущего России, основой ее экономической и технологической независимости, политической стабильности и конкурентоспособности на внутреннем и мировом рынках.

Подтверждением необходимости организации практико-ориентированного образовательного процесса служит приоритет у обучающихся лабораторных работ. Около 85% обучающихся выбрали их в качестве наиболее интересного вида учебных занятий. Более половины опрошенных (53,85%) отметили также интерес к практическим занятиям, на которых справедливость теоретических положений физического знания проверяется с помощью математических расчетов.

Приоритет лабораторных работ обусловлен тем, что именно на этих учебных занятиях возможно увидеть наглядно, где и каким образом проявляются те или иные физические явления. Ценность лабораторных физических практикумов заключается не только в возможности практической реализации лабораторного эксперимента, но и позволяет обучающемуся настроиться на исследовательскую волну, почувствовать себя исследователем, ощутить свою сопричастность к огромному миру науки. Именно естествознание предоставляет возможность такой организации учебных занятий, которая максимально приближена к реальной практической деятельности и способствует формированию того самого творческого мышления, о котором говорил П.Л. Капица [11]. Такая учебная деятельность пробуждает не только познавательный интерес. В лабораторных экспериментах обучающийся получает право на исследование, право на самостоятельность в приобретении знания и, как следствие, доверие к этому знанию как к доказанной истине. А это уже вопросы культуры и развития цивилизации, без которых сложно представить будущее человечества.

Заканчивая анализ личностных качеств преподавателя, необходимо заметить, что большинство студентов хотят видеть преподавателя яркой личностью, интерес к которой опосредованно пробуждает интерес и к той предметной области знания, носителем которой он является. При этом внешняя привлекательность, молодость или жизненный опыт не имеют значения для большинства опрошенных. Знания в данной предметной области являются показателем вне возрастных ограничений. Именно знаниям преподавателя отдают предпочтение подавляющее большинство (92,31%) обучающихся.

Опрос студентов проходил в период окончания первого семестра изучения годового курса физики. В связи с этим анализ ответов на 9 и 10 вопросы анкеты позволяет оценить возможности влияния преподавателя на мотивационную сферу личности обучающегося и подтвердить значение педагогического воздействия на смыслообразование субъектов образовательных отношений.

Опрос показал, что 69,23% студентов отметили положительные изменения своего отношения к физике после начала ее освоения на уровне высшего образования, и «лишней» ее изучение для себя уже не считает никто. Из них 30,77% заинтересовались содержанием предмета, 15,38% поняли, что физические знания могут быть полезны в жизни, еще 23,08% убедились в том, что сложности освоения могут быть преодолены. Оставшаяся треть изначально внутренне мотивированных студентов по-прежнему считает ее важной, практически значимой и необходимой для изучения.

В качестве основных причин изменения отношения к предмету выделяется две группы факторов. К первой группе относится внешняя мотивация преподавателем, обусловленная профессионально-педагогическим воздействием на обучающихся. Эту группу факторов, содержащую показатели доступности изложения программного материала, и наличие соответствующего учебно-методического сопровождения отметили около 62% всех опрошенных студентов. Ко второй группе факторов влияния можно отнести показатели внутренней мотивации, связанные с самоорганизацией и самодисциплиной, которую констатировали 46,15% студентов. К ним относятся регулярные самостоятельные занятия, выполнение домашних заданий и исследовательский характер лабораторных работ, а также волевые усилия, прилагаемые для понимания программного материала.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что воздействие со стороны преподавателя, владеющего своей предметной областью, обладающего академической и дидактической компетентностью, позволяет изменить отношение к естественнонаучному знанию. Изначально только около половины студентов, изучавших физику в старших классах средней школы (53,84%), решились на сдачу ЕГЭ по физике в момент ее окончания. Из них только 38,46% были уверены, что сдадут экзамен хорошо, еще 15,38% надеялись, что преодолеют минимальный пороговый балл.

Опрос показал, что квалифицированный преподаватель способен обеспечить поле психолого-педагогической поддержки обучающихся и способствовать формированию личностных смыслов, целеполаганием которых служит естественнонаучная, в частности физическая, картина мира, а также вселить уверенность в возможности ее освоения. Это подтверждается итогами промежуточной аттестации студентов в конце первого семестра изучения физики. Результаты успеваемости студентов, приведенные в табл. 3, показывают, что качество освоения содержания учебной дисциплины составило 58,06%, а общая успеваемость – 90,32%.

Таблица 3

Итоги промежуточной аттестации студентов

Отметки, количество			
Отлично	*Хорошо*	*Удовлетворительно*	*Неудовлетворительно*
9	9	10	3
29,03%	29,03%	32,26%	9,68%
Качество успеваемости 58,06%			
Общая успеваемость 90,32%			

Таким образом, количественные показатели подтверждают изменение мотивационной сферы обучающихся, которое привело к трансформации личностных смыслов после начала освоения физики на уровне высшего образования.

Подводя итог проведенного опроса и оценивая его теоретическую значимость, следует отметить, что к основным факторам влияния на готовность обучающихся к изучению физической картины мира следует отнести:

- практическую направленность содержания учебной дисциплины;
- демонстрацию значимости приобретаемых знаний для контингента обучающихся;
- необходимость учета в содержании учебного курса внутрипредметных и межпредметных взаимосвязей;
- создание практико-ориентированных заданий, решение которых способствует развитию самостоятельного творческого мышления;
- расширение использования лабораторных практикумов, в ходе выполнения которых наблюдения за физическими явлениями обеспечивают формирование способностей к критическому анализу имеющейся фактической информации и ее теоретическому обобщению;
- создание проблемных заданий, основанных на противоречии между теоретическими представлениями и экспериментальными фактами, разрешение которого способствует приобретению личностного исследовательского опыта.

Для того чтобы познавательный интерес, выражающийся в готовности обучающихся к изучению физической картины мира, трансформировался в доминирующее желание изучения физики как учебной дисциплины и затем способствовал формированию внутренней мотивации к овладению физическим знанием, преподаватель физики «должен обладать не только коммуникативной, дидакти-

ческой, академической и прочей компетентностью, необходимой для успешной педагогической деятельности в своей предметной области» [15, с. 77]. Он должен быть яркой интересной личностью, знающей, «как следует вести преподавание, чтобы это не было только заучиванием фактических материалов и запоминанием законов природы, но воспитывало бы у молодежи творческие способности» [11, с. 246]. «Воспитание творческих способностей необходимо делать с учетом индивидуальных склонностей и способностей человека, начиная со школьной скамьи, и продолжать в высших учебных заведениях. Это фундаментальная задача, от решения которой может зависеть будущее нашей цивилизации не только в одной стране, но и в глобальном масштабе» [11, с. 251].

В связи с этим к личностным и профессиональным качествам преподавателя должны быть добавлены проектировочные компетенции, позволяющие выстроить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в рамках своей учебной дисциплины [15].

Теоретические выводы о необходимости реализации практико-ориентированного обучения, сформулированные на основе результатов проведенного опроса обучающихся в отношении к изучению учебной дисциплины «Физика» и необходимости ее освоения, могут быть распространены на любую предметную область естествознания, что свидетельствует о практической значимости проведенного исследования.

В заключение хотелось бы отметить, что основной задачей образования является подготовка подрастающего поколения к разрешению любой проблемной ситуации, с которой можно встретиться в будущем, а для этого необходимо учить молодежь критически и творчески мыслить. Опрос показал, что молодые люди не утратили готовности к овладению фундаментальными знаниями, дающими понимание о целостной системе познания окружающего мира и лежащими в основе любой творческой не регламентированной деятельности. Следует констатировать, что, несмотря на негативные тенденции в российском образовании, в недрах практической педагогической деятельности сохранились национальные традиции естественнонаучного и математического образования, которые подтверждаются объективными количественными показателями TIMSS [9].

Для того чтобы нынешние школьники в перспективе оказались востребованными профессионалами, свободно ориентирующимися в быстроменяющемся технологическом мире инновационных трендов, необходимо на государственном уровне осознать значимость естественнонаучного мышления, лежащего в основе «фундаментализации образования, с которой связывают возможность предотвращения цивилизационных кризисов и катастроф, главными причинами которых являются сам человек и низкий уровень образованности и культуры общества» [7, с. 35].

Возвращаясь к оцениванию перспектив продуктивной модернизации образования, приводящей к реальному улучшению образовательной системы, необходимо переосмыслить все, что наработано предшествующими поколениями. «Ценностно-смысловой план обновления должен касаться не только естественнонаучной области знания как организационно-технологической основы практической деятельности, но и гуманитарной, ценностно-содержательной компоненты, фундаментальных основ общественного и индивидуального сознания, представленных в философской традиции и национальной культуре» [6, с. 15].

У России свой эксклюзивный путь цивилизационного развития, и ей не следует стремиться догонять в развитии страны Европы и Америки, тем более заимствовать их систему ценностей и жизненных смыслов. Это заведомо проигрышная модель развития. Модернизация внутри страны, в том числе в сфере образования, должна быть обусловлена «комплексом внутренних причин, саморазвитием, самотрансформацией общества» [4, с. 26].

Первым шагом на пути исправления допущенных ошибок в процессе многолетней неэффективной модернизации и началом фундаментализации образования является возвращение на законодательном государственном уровне обязательности изучения учебных дисциплин естественнонаучного цикла в старших классах средней школы, прежде всего физики, как концептуальной мировоззренческой дисциплины. «Обучение в школе должно обеспечивать приобретение всеми обучающими объема знаний, достаточного для реализации главной цели образования – развития определенных интеллектуальных и нравственных качеств» [7, с. 35].

Библиографический список

1. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Просвещение, 1989.
2. Катичева М.Г. Европейские стратегии развития образования для будущего: установки, прогнозы, сценарии. *Теория и практика общественного развития.* 2012; № 3: 143–146.
3. Аванесов В.С. Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения. *Россия: тенденции и перспективы развития.* Москва, 2017: 863–872.
4. Гавров С.Н. *Модернизация России: постимперский транзит.* Москва: МГУДТ, 2010.
5. Штурба В.А., Васильев С.С. Образование как социально-культурный феномен. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2009; № 1: 6–18.
6. Закирова А.Ф., Володина Е.Н. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход. *Образование и наука.* 2018; Т. 20, № 9: 9–34.
7. Тестов В.А. Содержание современного образования: выбор пути. *Образование и наука.* 2017; Т. 19, № 8: 29–46.
8. *The Trends in International Mathematics and Science Study.* Available at: https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf
9. *Федеральный институт оценки качества образования. TIMSS (Международное исследование качества математического и естественно-научного образования).* Available at: https://fioco.ru/timss
10. Тихомиров В.М. О возможности единого подхода к математическому образованию в школе, вузе, университете. *Труды IX Международных Колмогоровских чтений*. Ярославль: ЯГПУ, 2011: 8–13.
11. Капица П.Л. *Эксперимент, теория, практика.* Москва: Наука, 1987.
12. Пуанкаре А. *О науке.* Перевод под редакцией Л.С. Понтрягина. Москва: Наука, 1990.
13. *Об утверждении перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 30 августа 2019 г. № 666. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72662942/?ysclid=lawc8k4dmt165677109
14. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 56–60.
15. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 74–77.

References

1. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 1989.
2. Katicheva M.G. Evropejskie strategii razvitiya obrazovaniya dlya buduschego: ustanovki, prognozy, scenarii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2012; № 3: 143–146.
3. Avanesov V.S. Modernizaciya obrazovaniya v Rossii: klyuchevye problemy i puti ih resheniya. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* Moskva, 2017: 863-872.
4. Gavrov S.N. *Modernizaciya Rossii: postimperskij tranzit.* Moskva: MGUDT, 2010.
5. Shturba V.A., Vasil'ev S.S. Obrazovanie kak social'no-kul'turnyj fenomen. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2009; № 1: 6-18.
6. Zakirova A.F., Volodina E.N. Issledovanie tendencij i perspektiv modernizacii obrazovaniya: germenevticheskij podhod. *Obrazovanie i nauka.* 2018; T. 20, № 9: 9-34.
7. Testov V.A. Soderzhanie sovremennogo obrazovaniya: vybor puti. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 8: 29-46.
8. *The Trends in International Mathematics and Science Study.* Available at: https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf
9. *Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya. TIMSS (Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya).* Available at: https://fioco.ru/timss
10. Tihomirov V.M. O vozmozhnosti edinogo podhoda k matematicheskomu obrazovaniyu v shkole, vuze, universitete. *Trudy IX Mezhdunarodnyh Kolmogorovskih chtenij*. Yaroslavl': YaGPU, 2011: 8-13.
11. Kapica P.L. *`Eksperiment, teoriya, praktika.* Moskva: Nauka, 1987.
12. Puankare A. *O nauke.* Perevod pod redakciej L.S. Pontryagina. Moskva: Nauka, 1990.
13. *Ob utverzhdenii perechnya vstupitel'nyh ispytanij pri prieme na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata i programmam specialiteta*. *Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 30 avgusta 2019 g. № 666.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72662942/?ysclid=lawc8k4dmt165677109
14. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm s uchetom trebovanij professional'nyh standartov deyatel'nosti (na primere morskoj obrazovatel'noj organizacii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 56-60.
15. Safonceva N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 74-77.

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-217-222

Starodubtseva V.S., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: radostvera@mail.ru*
Petrov A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chief Editor of international journal "World of Science, Culture, Education" (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

SCIENTIFIC SUBSTANTIATION OF THE INTRODUCTION OF THE DIDACTIC PRINCIPLE OF SELF-CONTROL AS FUNDAMENTAL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS. The fact that independence in teaching students directly affects their self-realization has been recognized for a long time. This is a conceptual idea that acquires fundamental importance in education, which, in turn, entails the need to introduce the principle of self-control and self-assessment into didactics, which has essential, normative and procedural functions that allow assessing the real formation of students' independence as their fundamental professional competence. The paper substantiates the necessity of introducing the principle of self-control and self-assessment into modern didactics for a comprehensive pedagogical system encompassing personality-oriented developmental learning and a competence-based approach, which is the basis for the methodology and technology of implementing this principle in the modern educational process of higher education. All this characterizes the relevance of the research topic, since the introduction of the scientifically-based principle of self-control and self-assessment into the didactics allows to apply the methodology and technology for the formation of self-control and self-assessment of students as the fundamental professional competence of any specialist. The functions of the didactic principle of self-control presented in the work are common to any academic subject. At the same time, when using them for a specific academic subject, the teacher needs to consider them taking into account the specifics of the subject.

Key words: **independence, self-control and self-assessment, competence approach and developing training, didactic principle, self-control principle, essential, normative and procedural didactic functions.**

В.С. Стародубцева, *канд. эконом. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: radostvera@mail.ru*
А.В. Петров, *д-р пед. наук, проф., гл. редактор международного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА САМОКОНТРОЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩЕГО В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

То, что в обучении студентов самостоятельность непосредственно влияет на их самореализацию, признано давно. По существу, это является концептуальной идеей, приобретающей в образовании фундаментальное значение, что, в свою очередь, влечет необходимость введения в дидактику принципа самоконтроля и самооценки, обладающего сущностными нормативными и процессуальными функциями, позволяющими оценивать реальную сформированность самостоятельности студентов как их основополагающую профессиональную компетенцию. В данной работе обосновывается такая необходимость введения принципа самоконтроля и самооценки в современную дидактику для комплексной педагогической системы, охватывающей личностно ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход, являющейся основой для методики и технологии реализации данного принципа в современном образовательном процессе высшей школы. Все это характеризует актуальность темы исследования, поскольку введение в дидактику научно обоснованного принципа самоконтроля и самооценки позволяет применять методику и технологию формирования самоконтроля и самооценки студентов как основополагающую профессиональную компетентность любого специалиста. Представленные в работе функции дидактического принципа самоконтроля являются общими для любого учебного предмета. Вместе с тем при использовании их для конкретного учебного предмета преподавателю необходимо рассматривать их с учетом специфики предмета.

Ключевые слова: **самостоятельность, самоконтроль и самооценка, компетентностный подход и развивающее обучение, дидактический принцип, принцип самоконтроля, сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции.**

Основная проблема проведенного исследования состоит в определении дидактического принципа самоконтроля и разработке методического обеспечения формирования умений самоконтроля у студентов-экономистов в процессе их самостоятельной работы. В настоящее время эта проблема является одной из самых актуальных, так как без ее решения нельзя сформировать у специалистов профессиональную компетентность, связанную с самостоятельностью личности.

Цель предлагаемого исследования направлена на теоретическое обоснование необходимости введения в современную дидактику принципа самоконтроля и самооценки и разработку его соответствующих сущностных, нормативных и процессуальных функций.

Для решения поставленной цели были сформулированы соответствующие задачи:

– сформулировать ведущую идею образования при использовании комплексной педагогической системы, включающей личностно ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход;

– научно обосновать необходимость введения в дидактику основополагающего принципа самоконтроля и самооценки;

– разработать инструментарий для реализации принципа самоконтроля в виде сущностных, нормативных и процессуальных его функций при использовании комплексной педагогической системы образования.

Нам представляется возможным разрешение сформулированной проблемы через разработку основополагающего дидактического принципа самоконтроля с его инструментарием в виде сущностных нормативных и процессуальных функций, позволяющих научно обоснованно выстраивать соответствующую методику и технологию формирования у студентов самоконтроля и самооценки в процессе их профессиональной подготовки, что составляет теоретическую значимость настоящего исследования.

Практическая значимость работы как раз и состоит в том, что полученные в работе результаты могут быть реализованы для разработки научно обоснованной методики и технологии формирования самостоятельности студентов, обучающихся в вузах, в том числе по экономическим дисциплинам.

Научная новизна работы заключается в том, что авторы впервые поставили вопрос о дидактическом обеспечении формирования таких составляющих профессиональной самостоятельности специалистов с высшим образованием, как самоконтроль и самооценка, без которых основополагающей компетентности – «самостоятельности» специалиста достичь невозможно.

Анализ статуса самоконтроля в педагогических исследованиях показывает, что в основном педагоги определяют его как элемент структуры учебного процесса; элемент деятельности обучающегося; метод обучения; форму организации контроля учебной деятельности [1, с. 137–141, 202–203, 258-261]; элемент управления учебным процессом в виде определенной системы, способной проверить эффективность функционирования управления; контроль (самоконтроль) в процессе обучения в виде процедуры как в теоретическом, так и в методическом отношениях; относительно самостоятельный этап процесса обучения [2, с. 277]; важнейший фактор, способный обеспечить самостоятельную деятельность обучающихся [3]. Самоконтроль в виде обязательного признака сознания и самосознания человека, по сути, является условием, которое способствует адекватному психическому отражению собственного внутреннего мира человека и объективной реальности, которая его окружает [4], что позволяет повышать эффективность обучения (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский).

Таким образом, в рамках традиционного обучения самоконтроль рассматривается как условие качественного обучения.

Однако в настоящее время, когда все больше осознается сущность самоконтроля и его роль в современной системе образования, в литературе все больше появляется выражение «принцип самоконтроля», который заключается в тщательном планировании своей работы, предвидении потенциальных опасностей, продумывании запасных вариантов решения» [5].

Самоконтроль – это то, чего недостает в современном мире. Многие психологи и исследователи приходят к выводу, что недостаток самоконтроля обусловлен зацикленностью развивающихся обществ на самоутверждении [6].

Многолетние исследования профессора университета Флориды Роя Бомейстера, изучающего «противостояние» самоутверждения и самоконтроля, показывают, что на самом деле самоутверждение не ведет к успеху [7]. Тогда как самоконтроль является не только пуританской добродетельностью, но и важным психологическим свойством, позволяющим обеспечить успешность в работе и досуге и помогающим преодолению жизненных трудностей.

Более глубокий смысл понимания принципа самоконтроля мы встречаем в исследованиях Роя Бомейстера, из которых можно выделить следующие аспекты данного принципа:

– влияние самоконтроля на изменении человека внутри себя, как возможность адаптации к окружающим условиям;

– желание контроля себя и происходящего вокруг глубоко заложено в психике человека и является основой для занятий наукой, искусством, политикой и бизнесом;

– ошибка психологов тридцатилетней давности относительно роли самооценки – ее повышение не спасает от личных проблем и социальных трудностей;

– наличие более высокой самооценки не способствует успешности: причина перепутана со следствием; факт получения хороших оценок хотя и влияет на повышение самооценки, однако сама по себе высокая самооценка не приводит к получению аттестата с отличием, тогда как самоконтроль приводит к отличному аттестату; реально успешности способствует не повышение самооценки, а развитие самоконтроля;

– вместе с тем динамика самоконтроля представляет собой достаточно сложную тему – сила воли может истощаться как ограниченная собственным объемом;

– самоконтроль может характеризоваться иллюзией бесконечности равно как вера в неиссякаемость денег на банковском счету, которые сначала тратятся свободно, а в дальнейшем возникает риск остаться без средств.

При организации обучения с целенаправленным самоконтролем, на наш взгляд, необходимо оптимально использовать соотношение контроля и самоконтроля. Это соотношение не является стационарным, так как роль самоконтроля в процессе обучения должна возрастать. Поэтому преподаватель должен постоянно фиксировать уровень развития самоконтроля, а для этих целей необходима контролирующая система, выявляющая объективно соотношение контроля и самоконтроля при выполнении студентами учебных заданий. Такая система должна выполнять регулирующую и контрольную роль при профессиональной подготовке специалистов в вузе.

Следует заметить, что потребность регулирования учебного процесса – это объективный фактор, поскольку отсутствует зависимость от характера самой деятельности и проявления взаимоотношений между студентом и преподавателем на межличностном уровне. Изменениям подвержены только формы и методы регулирования.

Основная задача процесса регулирования направлена на сведение к минимуму возникающих отклонений по сравнению с предлагаемой программой обучения, иначе – организация проведения корректировки работы студентов при выполнении заданий, предусмотренных программой обучения.

Система регулирования деятельности студентов в процессе обучения, как правило, включает постоянное взаимодействие двух подсистем:

– саморегулирование или самоконтроль со стороны студента;

– регулирование или контроль со стороны преподавателя.

Следует отметить отличительные особенности этих подсистем:

– самоконтроль студента затрагивает процесс, в котором он выполняет контрольное задание;

– контроль преподавателя позволяет вносить коррективы и в контрольное задание, и в ход выполнения контрольного задания, что позволяет объективно оценивать уровень самостоятельности студента.

Регулирование преподавателем процесса выполнения студентом контрольного задания позволяет объективно оценивать уровень самоподготовки студентов, определяя его, исходя из репродуктивной, продуктивной, частично-поисковой или исследовательской степени проявления студентом самостоятельности.

Следует подчеркнуть, что на эффективность подсистемы саморегулирования студентами своей деятельности во многом влияет то, насколько сформирована в процессе познавательной деятельности их способность к самоконтролю и самооценке, в формировании которых важное значение оказывает влияние фактора осознания через сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции принципа самоконтроля.

Схема взаимодействия подсистемы саморегулирования и подсистемы регулирования представлена на рис 1.

Когда меняются жизненные требования, это накладывает соответствующий отпечаток на изменение цели обучения и принципов обучения. В свою очередь, принципы обучения лежат в основе дидактики. Следовательно, через дидактику должно происходить улавливание потребности в таковых изменениях и построение такой системы принципов обучения, которая стремится к верному общему направлению развития образования.

Мы считаем, что современное образование направлено не только на овладение методологическими и предметными знаниями и умениями отдельных наук, но и на развитие творческой личности на высоком уровне самостоятельности, самоконтроля и самооценки на основе соответствующего дидактического обеспечения – такого как основополагающий принцип самоконтроля. Кроме того, предназначение дидактического принципа самоконтроля заключается в его воздействии на всю систему образования, включая весь педагогический процесс и, что особенно актуально в настоящее время, его способность определять степень компетентности выпускника вуза.

Рассмотрим реальные основания считать **самоконтроль** в современной системе образования основополагающим принципом дидактики.

Ведущая идея исследования

На современном инновационном этапе развития общества возрастают требования к образовательной системе, которая должна формировать творческую и свободную личность, способную самостоятельно определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки, развивать способность самостоятельно строить свою жизнь. Однако в реальности, как показывает анализ, в большинстве случаев имеет место монополизация контроля учебного процесса преподавателем, тогда как самостоятельность студентов развивается от случая к случаю.

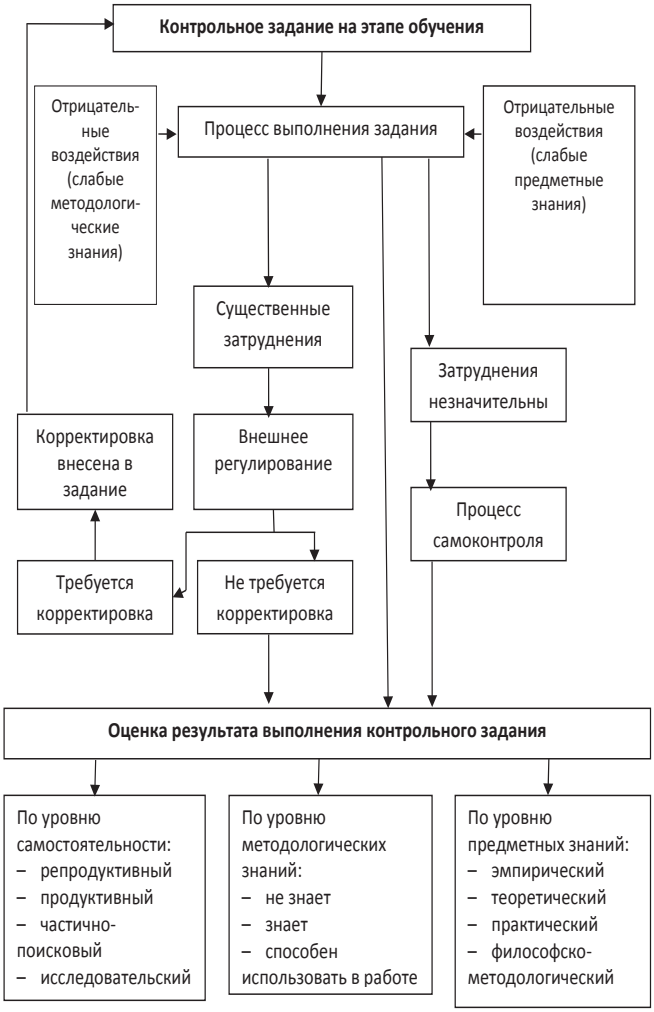


Рис. 1. Схема взаимодействия подсистем регулирования и саморегулирования в процессе выполнения контрольного задания

В результате роль самоконтроля в учебном процессе практически нивелирована. Так, Сластенин В.А. при рассмотрении возможности применения контролирующих школьных устройств заметил неэффективность их использования в результате недоверия учителей к самостоятельной работе учащихся с этими устройствами, что приводит к ограничению возможности самоконтроля учеников, тогда как только специально обученные учащиеся способны самостоятельно найти собственные ошибки, проводить анализ причин ошибочных решений познавательных задач и устранить выявленные пробелы в знаниях [2, с. 280–281].

Заметим, что благодаря дистанционному образованию, организация контроля преподавателем влияет на переход студентов в режим самоконтроля, поскольку они получают возможность самостоятельного планирования своего времени, своей деятельности, отслеживания своих успехов, непосредственного осуществления самоконтроля и самооценки своей познавательной деятельности и собственного развития.

Вместе с тем появление развивающего обучения и компетентностного подхода, в основе которых лежит концептуальный принцип самостоятельности обучающихся [8], способствует все большему осознанию, что самостоятельность личности без сформированности самоконтроля и самооценки невозможна. Введение принципа самоконтроля в практику обучения позволит самим студентам осуществлять контроль и оценку результатов собственной деятельности.

Таблица 1

Характеристика уровней формирования самоконтроля

Уровни	Характеристика самоконтроля			
	контроль преподавателя	самоконтроль студента	результат выполнения задания	
			стандартного	нестандартного
1.	полный	отсутствует	не выполнено	отсутствует
2.	полный	непостоянно и неосознанно	выполнено с ошибками	отсутствует
3.	неполный	внимание произвольно	самостоятельно выявляет и исправляет ошибки	отсутствует
4.	неполный	актуальный контроль на уровне произвольного внимания	преимущественно без ошибок	попытки выполнить
5.	минимальный	потенциальный рефлексивный контроль	выполняет без ошибок	
6.	отсутствует	актуальный рефлексивный контроль	выполняет без ошибок	
			контролирует выполнение задания	при изменении условия задания меняет схему его выполнения
7.	отсутствует	полный собственный контроль	выполняет без ошибок	
			контролирует выполнение задания по обобщенной схеме	проявляет критическое и творческое мышление к любой информации

Мы считаем, что контрольная часть учебной деятельности в процессе обучения направлена на обеспечение самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Процесс постепенной передачи студентам элементов самостоятельной деятельности необходимо начинать через формирование самоконтроля, повышая уровень «самостоятельности от репродуктивной до частично поисковой и от нее к исследовательской деятельности, т. е. самоконтролю надо целенаправленно и систематически учить» [9, с. 137].

В табл. 1 представлена характеристика уровней формирования самоконтроля.

По результатам проведенного анализа оценки уровня самоконтроля другими исследователями нами предлагаются нижеследующие уровни его сформированности.

На первом уровне самоконтроль со стороны студента отсутствует, студент не контролирует ход выполнения задания, допускает ошибки, которые не может исправить не только сам, но и под контролем преподавателя, в результате – задание не выполнено.

Для второго уровня при полном контроле преподавателя самоконтроль проявляется студентом неосознанно и непостоянно – задание выполняется с ошибками.

Для третьего уровня самоконтроля характерно проявление произвольного внимания студента, который может допустить ошибки в новых заданиях, но вместе с тем может их и исправить самостоятельно, проверяя данное задание, контроль преподавателя в этом случае – частичный.

Четвертый уровень самоконтроля проявляется при условии актуального контроля при выполнении задания самим студентом и частичным контролем преподавателя: стандартные задания выполняются без ошибок, однако в случае выполнения нестандартного задания студент не может обойтись без помощи преподавателя.

Пятый уровень сформированности самоконтроля отличается проявлением минимального контроля со стороны преподавателя, потенциального рефлексивного контроля со стороны студента и его способностью выполнения стандартных и нестандартных заданий регулярно и без ошибок, умением аргументировать результаты собственного решения на основе научных приемов и методов познания.

На шестом уровне самоконтроля контроль со стороны преподавателя в процессе выполнения и стандартных и нестандартных заданий отсутствует. Более того, если меняется условие задания, на данном уровне сформированности самоконтроля характеризуется возможностью студента самому изменить алгоритм решения стандартного задания прежде, чем приступить к его выполнению.

Предлагаемый нами седьмой уровень самоконтроля, как его наивысший, в отсутствии контроля со стороны преподавателя раскрывает возможности контроля студентом алгоритма решения и стандартных и нестандартных заданий, в основе осуществления которого – диалектическое единство собственного критического и творческого мышления, что в целом характеризует самый высокий уровень самостоятельности студента, следовательно, определяет достижение запроса общества в части сформированности соответствующих компетенций.

Более того, в условиях обучения, нацеленного на владение знаниями, способами познавательной деятельности, раскрываются возможности студентов в реализации ими и творческого и критического мышления в процессе решении нестандартных заданий, ситуаций, следовательно, возникает потребность изменения стандартной системы обучения на иную – развивающее обучение и компетентностный подход, а инструментом дидактики, по нашему мнению, является самоконтроль студента, формирование которого и должно достичь в процессе обучения наивысшего уровня.

С учетом вышеизложенного наша ведущая идея исследования заключается в том, что сформированность наивысшего уровня самоконтроля позволяет решить проблему высшей школы по переходу с традиционной системы обучения на систему развивающего обучения при условии сочетания с компетентностным подходом. Для этого необходимо не только обосновать важность введения в дидактику основополагающего принципа самоконтроля, но и разработать его сущностные, нормативные и процессуальные функции, что, в свою очередь, способствует разработке научно обоснованной технологии процесса реализации самоконтроля в учебном процессе.

При этом в качестве гипотезы нами выдвинуто предположение о том, что формирование самоконтроля студентов в процессе личностно-развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом будет более эффективным по сравнению с традиционным обучением, если:

– формирование самоконтроля студентов будет являться одной из приоритетных задач при обучении любой учебной дисциплине;

– самоконтроль будет введен в дидактику как ее основополагающий принцип;

– будут разработаны дидактические средства реализации принципа самоконтроля в виде его сущностных, нормативных и процессуальных функций, позволяющих технологизировать процесс формирования студенческого самоконтроля;

– будет найдено рациональное сочетание принципа самоконтроля с имеющейся системой принципов дидактики.

Необходимость введения в дидактику основополагающего принципа самоконтроля

Практика введения новых принципов в дидактику показывает сложность такого процесса, что можно проследить на основе результатов многих исследователей.

Так, В.В. Краевский, частично раскрывая механизм такого перехода [10], объясняет его сложности особым статусом формализованной системы образования, связывающей теорию и практику и в то же время включающей в себя неформализованные элементы, присущие интуиции, что нарушает логическую незыблемость внутри самой системы, на фоне, как правило, проработанной и теории, и практики, и экспериментального исследования.

Ю.К. Бабанский отмечает, что до сих пор не выработано единой системы дидактических принципов для обучения [11, с. 33].

И.Я. Лернер характеризует критерии принципов обучения как инструментальность, универсальность, необходимость, независимость, достаточность [12, с. 35–40].

В.И. Загвязинский рассматривает иные стороны принципов обучения, а именно: способность разрешения педагогических противоречий, предоставление рекомендаций для применения в педагогическом процессе, проявление концентрированного выражения инструментария, значимость для любых условий обучения [13, с. 67].

Нами основополагающий принцип самоконтроля определяется в качестве универсального руководства в современном образовании, применимым к образовательному процессу в целом и к конкретным дисциплинам в частности.

Благодаря самоконтролю и самооценке обеспечивается самостоятельная творческая деятельность студентов, осуществляется оценка критериев сформированности их профессиональной компетенции.

Для того чтобы принцип самоконтроля стал насущной потребностью в образовательном процессе в комплексной педагогической системе, определяемой для этого нами как личностно-развивающая система во взаимосвязи с компетентностным подходом, прежде всего, следует разработать его сущностные, нормативные и процессуальные функции, направленные на формирование творческого подхода в диалектическом единстве с критическим подходом.

Сущностные функции принципа самоконтроля

Анализируя основополагающий принцип самоконтроля, мы приходим к пониманию его сущностной компоненты, а именно:

– личность человека как результат его деятельности выражается в его самообразовании, самовоспитании, саморазвитии, самоактуализации, рефлексии, самоконтроле, самооценке и может изменять свое состояние на вырождение личности или ее развитие, усложнение, или обеднение качеством; на результат развития личности оказывает влияние уровень самоконтроля, сформированного в процессе личной самостоятельной творческой деятельности, являясь необходимым условием развития самой личности;

– самоконтроль является основным способом адаптации человека к окружающим условиям, что способствует собственному изменению;

– самооценка, включаемая в самоконтроль, непосредственно связана с ним, являясь следствием самоконтроля: развитие самоконтроля, а не повышение самооценки способствует успеху личности, самооценке самой требуется самоконтроль;

– основой процесса формирования творческой личности следует считать не любую деятельность, а ведущую к развитию диалектического единства творческого и критического мышления как высшей формы мышления, определяющей степень качества роста личности;

– поскольку целью образования не может быть воспроизведение новым поколением предыдущего поколения, формирование самоконтроля способствует самодвижению личности для раскрытия собственного творческого потенциала, а в образовательном процессе – формированию профессиональных компетенций;

– в процессе развития самоконтроля происходит непрерывный рост разнообразных форм самостоятельной деятельности, стремящейся к достижению творческой деятельности и формированию необходимого уровня современного мышления; самоконтроль на уровневом понятии следует рассматривать в виде репродуктивного, продуктивного, частично-поискового, исследовательского уровня;

– человек в своем развитии, в соответствии с взглядами Маслоу [16] должен стремиться разрушить равновесие со средой, т. к. при адаптации к среде стремление к самоактуализации уменьшается или практически уничтожается, тогда как потребность развития способствует созданию человека как личности; отсюда следует, что в основе развития человека лежит постоянное стремление к личностному росту, что возможно при сформированности самоконтроля, самооценки собственной деятельности, при стремлении к развитию высшего уровня мышления на основе диалектического единства его творческого и критического мышления;

– термин «самоконтроль» «многоаспектен, так как им оперируют различные научные дисциплины. И каждая наука стремится выделить в нем специфические признаки, которые являются в ней существенными» [17, с. 82].

Например, если в философии самоконтроль представлен социальным явлением, представляющим механизм результативного управления собственным поведением, то в методологии – это научный метод самостоятельной познавательной деятельности; психология рассматривает самоконтроль высшей стадией развития рефлексивного переживания субъекта, что позволяет человеку управлять собственной деятельностью в среде и собственным сознанием; гносеология относит также самоконтроль к высшей стадии переживания с превращением такового переживания в сознательный процесс; в педагогике, являясь основой принципа самостоятельности, самоконтроль определяет развитие личности; самоконтроль в дидактике влияет на технологизацию и эффективность саморегуляции осознанного процесса деятельности в целом в педагогической системе личностно-развивающего обучения и в частности компетентностного подхода.

Нормативные функции принципа самоконтроля

Раскрытие нормативных функций основополагающего принципа самоконтроля в образовательной системе характеризует основные сущностные аспекты самоконтроля, преобразованные в соответствующие нормы-регулятивы процесса обучения, включающие следующие основные требования:

– применение научно-практического, комплексно-системного, межпредметного, компетентностного методологических подходов к обучению, принципов преемственности, самостоятельности и развивающего обучения;

– разработка методики конструирования разноуровневых задач для диагностики и оценки сформированности уровня самоконтроля;

– реализация технологии поиска достоверной информации, ее критическое осмысление в диалектическом единстве с творческим мышлением;

– стимулирование мотивации развития самоконтроля через применение модульно-рейтинговой системы;

– выполнение важнейших функций образования, таких как просветительная, развивающая, воспитательная, организующая, прогностическая функции.

Процессуальные функции принципа самоконтроля

Процессуальные функции принципа **самоконтроля в образовании**, по нашему мнению, должны обеспечивать такие требования, как:

– возможность оценить через уровень сформированности самоконтроля критерии развития личности;

– координирование содержательности в учебных дисциплинах передаваемых знаний студентам и их самостоятельной творческой деятельности для дальнейшего развития культуры, науки, технологий;

– предоставление возможности организации последовательного повышения уровня творческой самостоятельности студентов от репродуктивного до исследовательского;

– обеспечение последовательности формирования у студентов умений и навыков самоконтроля и самооценки в процессе учебной и профессиональной деятельности;

– обеспечение эффективности системы саморегулирования деятельности самими студентами в зависимости от сформированности способности к самоконтролю и самооценке в процессе их познавательной деятельности;

– обеспечение включения студентов в различные виды самоконтроля в процессе самостоятельной познавательной деятельности;

– обеспечение постоянного роста уровня сформированности самоконтроля студентов с каждым годом обучения;

– обеспечение применения оперативного самоконтроля в ходе самостоятельной работы студентов через планирование и четкость формулировки предстоящих задач, выбора быстрого и экономичного способа их решения и при необходимости внесения корректировок, анализ итогов работы по сравнению с планом, выявление отклонений и причин, на них повлиявших, и поиск путей их устранения;

– целенаправленное и систематическое использование следующих процессуальных функций самоконтроля [9], которые позволяют проверять, диагностировать, корректировать, регулировать, стимулировать, корректировать, регулировать, стимулировать, оценивать, развивать, воспитывать, самоорганизовывать, саморегулировать, контролировать, управлять самообразованием, самовоспитанием, самоактуализацией, самопознанием собственного бытия в окружающей среде, позволяющих технологизировать процесс осознания собственной деятельности и ее эффективную саморегуляцию в комплексной педагогической системе развивающего обучения и компетентностного подхода;

– пробуждение у студентов в процессе формирования самоконтроля эмоционального всплеска как формы удовлетворения собственной деятельностью, ощущения собственного достоинства, радости познания и успеха в жизни – именно в таком состоянии к студенту приходит желание поделиться своими знаниями с другими, а это уже путь, благодаря которому в диалоге начинает проявляться креативность, и человек уже не захочет жить ради выживания, а будет строить жизнь ради созидания; поэтому самоконтроль в этом случае проявляет не только функции контролирования, но и функции формирования творческой личности, осознания личностью себя и окружающего мира и, наконец, выхода человека на новый уровень, когда проявляются потенциал к деятельности, способной изменять «внешний» мир.

Представленные нами дидактические функции основополагающего принципа самоконтроля являются средством реализации его на практике в процессе обучения студентов в вузе. На рис. 2 представлена схема методологических и технологических аспектов принципа самоконтроля.

Видно, что принцип самоконтроля научно обоснованно определяет в рамках комплексной педагогической системы (развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом) технологию его реализации в учебном процессе и соответствующую методологию образования.

Практика показывает, что внедрение такой технологии, в основе которой лежит принцип самоконтроля, приводит к качественному изменению во взаимодействии преподавателя и студента за счет коррекции оптимального соотношения в учебном процессе между контролем преподавателя и самоконтролем студентов. Развитие самоконтроля проходит несколько стадий: полный контроль преподавателя (репродуктивный уровень), полный контроль с элементами самостоятельного самоконтроля и его оценкой преподавателем (продуктивный уровень), полный самоконтроль с элементами контроля преподавателем и его оценкой преподавателем и студентами (частично поисковый уровень), полный самоконтроль и самооценка. Преподаватель оценивает конечный результат и оценку студента (исследовательский уровень).

Заметим, что дидактические функции основополагающего принципа самоконтроля, сформулированные нами, являются общими для любого учебного предмета, использование их для конкретного учебного предмета предполагает рассмотрение сущностных, нормативных и процессуальных функций принципа самоконтроля с учетом специфики предмета, для чего надлежит корректировать данные функции применительно к своему предмету.

Кроме того, важно отметить, что повышение статуса самоконтроля в дидактике приводит и к повышению статуса самоконтроля в психологии, и далее – к более глубокому взаимодействию психологии и педагогики. С нашей позиции, «развитие индивидуальности – это история переживаний, их высшей стадии развития – самоконтроля и самооценки, превращающих переживание в сознательный процесс, т. е. в рефлексивное переживание, позволяющее формировать личность и ее предметную, методологическую, профессиональную компетентность в той среде, в которой происходит ее развитие» [17, с. 82].

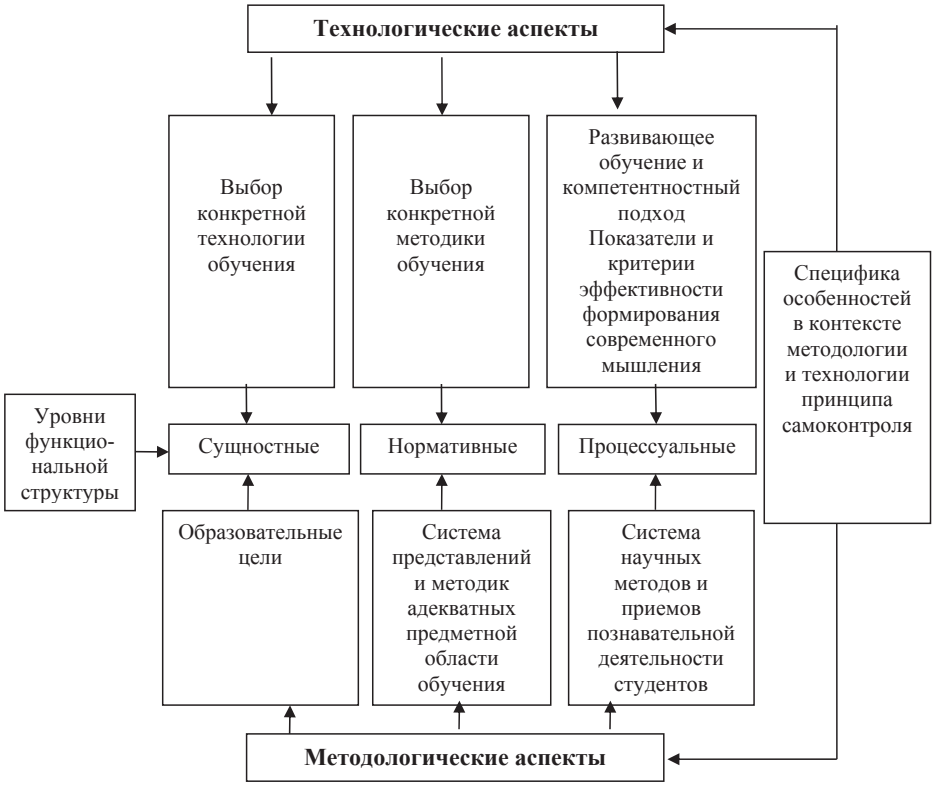


Рис. 2. Схема методологических и технологических аспектов основополагающего принципа самоконтроля

Именно такой подход, по нашему мнению, не только раскрывает основание, сущность самоконтроля, но и поднимает статус понятия переживания до психолого-педагогической концептуальной категории, определяющей развитие любой личности и является основанием необходимости в концептуальном принципе самостоятельности в образовании, позволяющем управлять формированием таких качеств личности, как самообразование, самовоспитание, самоактуализация, рефлексия, контроль и самооценка.

Таким образом, принцип самоконтроля дает высшему профессиональному образованию научно обоснованный вектор, направленный на развитие личности и ее природного потенциала как процесс взаимодействия внутреннего и внешнего мира человека, позволяющего их совершенствовать, что в целом характеризует собой важность применения принципа самоконтроля в комплексной педагогической системе, объединяющей и личностно ориентированное развивающее обучение, и компетентностный подход. Более того, введение в дидактику основополагающего принципа самоконтроля и самооценки становится необходимостью с научной точки зрения, раскрывая постепенность процесса передачи студентам элементов самостоятельной деятельности через сформированность самоконтроля, в зависимости от уровня которого определяется возможность выполнения студентами заданий при полном либо частичном контроле преподавателя, либо полностью самостоятельно. Нами предложен в качестве наивысшего уровня самоконтроля седьмой уровень, который проявляется в полном самостоятельном решении студентом нестандартных заданий с его одновременным подходом к такому решению и критически, и творчески, характеризуя тем самым сформированность необходимых компетенций, что соответствует запросам современного общества. В качестве инструментария для реализации принципа самоконтроля в системе комплексного педагогического образования нами разработаны его сущностные, нормативные и процессуальные функции. В последующем предполагается результаты проведенного исследования применить в разработке научно обоснованной методики и технологии формирования самостоятельности студентов, обучающихся в вузах, в том числе по экономическим дисциплинам.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 1983.
2. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
3. *Формирование самоконтроля в образовательном процессе*. Available at: http://know ledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2bc78a5d43a88421316c2-_0.html
4. *Формирование самоконтроля в образовательном процессе*. Available at: http://know ledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2bc78a5d43a88421316c27-_0.html
5. Иванова М.М. *Номинация «Проект года в психологической практике»*. Available at: http://psy.su/psyche/projects/1135/
6. Гагиева А. *Принцип самоконтроля в исламе*. Available at: http://islam-today.ru/blogi/asya_gagieva/princip-samokontrola-v-islame/
7. Бомейстер Р.Ф. *Психология. Владеть собой – владеть всем миром*. Available at: http://spkurdyumov.ru/uploads/2015/05/vladet-soboj-vladet-vsem-mirom
8. Петров А.В. и др. Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении. *Рекомендации международной научно-практической конференции.* Горно-Алтайск: РМНКО, 2016.
9. Петров А.В., Стародубцева В.С. Дидактические основы самоконтроля в процессе подготовки студентов-экономистов в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 4 (65): 134–138.
10. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Просвещение, 1977.
11. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. *Советская педагогика*. 1982; № 11.
12. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике*: Межвузовский сборник научных трудов. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
13. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2001.
14. Гессен С.И. *Основы педагогики*. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995.
15. Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования. *Рекомендации международной научно-практической конференции.* Горно-Алтайск: РМНКО, 2014.
16. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.
17. Петров А.В., Стародубцева В.С. Сущность самоконтроля в психолого-педагогической теории и практике обучения школьников и студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск. 2017; № 3 (64): 78–83.

References

1. Babanskij Yu.K. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 1983.
2. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2002.
3. *Formirovanie samokontrolya v obrazovatel'nom processe*. Available at: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2bc78a5d43a88421316c2-_0.html

4. *Formirovanie samokontrolya v obrazovatel'nom processe*. Available at: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2bc78a5d43a88421316c27-_0.html
5. Ivanova M.M. *Nominaciya «Proekt goda v psihologicheskoj praktike»*. Available at: http://psy.su/psyche/projects/1135/
6. Gagieva A. *Princip samokontrolya v islame*. Available at: http://islam-today.ru/blogi/asya_gagieva/princip-samokontrola-v-islame/
7. Bomejster R.F. *Psihologiya. Vladet' soboj – vladet' vsem mirom*. Available at: http://spkurdyumov.ru/uploads/2015/05/vladet-soboj-vladet-vsem-mirom
8. Petrov A.V. i dr. Formirovanie i razvitie samostoyatel'nosti studentov i shkol'nikov kak strategicheskij obrazovatel'nyj prioritet v praktiko-orientirovannom obuchenii. *Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Gorno-Altajsk: RMNKO, 2016.
9. Petrov A.V., Starodubceva V.S. Didakticheskie osnovy samokontrolya v processe podgotovki studentov-`ekonomistov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 134-138.
10. Kraevskij V.V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
11. Babanskij Yu.K. Vzaimosvyaz' zakonomernostej, principov obucheniya i sposobov ego optimizacii. *Sovetskaya pedagogika*. 1982; № 11.
12. Lerner I.Ya. Priroda principov obucheniya i puti ih ustanovleniya. *Principy obucheniya v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike*: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Chelyabinsk: ChGPI, 1985.
13. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2001.
14. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki*. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. Moskva: Shkola-Press, 1995.
15. Kompetentnostno-deyatel'nostnyj podhod kak strategicheskij prioritet sovremennoj modernizacii sistemy obrazovaniya. *Rekomendacii mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Gorno-Altajsk: RMNKO, 2014.
16. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
17. Petrov A.V., Starodubceva V.S. Suschnost' samokontrolya v psihologo-pedagogicheskoj teorii i praktike obucheniya shkol'nikov i studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk. 2017; № 3 (64): 78-83.

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-222-224

***Usmanova T.A.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: turgunai1@mail.ru*

TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES OF FOREIGN LANGUAGE WRITING BY THE EXAMPLE OF CREATING SHORT ESSAY TEXT. The article studies a current problem of studying a foreign language to students of non-linguistic universities, considered in the aspect of using the method of short essays. The first section of the paper highlights and describes the characteristic features of the need to teach a foreign language to students of technical specialization. The relevance of the modern use of the language by students of the technical profile of education is substantiated. Tasks that determine the importance of studying the latter are listed. Opinions of theorists on the characteristics of the motives of teaching foreign speech are presented. The second section describes written speech, considered by the authors as a more complex component of learning than oral. Goals and objectives of written speech that can be applied in relation to teaching a foreign language to students of technical specialties are given. The third final section is devoted to the analysis of short essay texts. The idea is substantiated that the use of the latter represents a wide range of opportunities for the student in mastering various competence features.

Key words: **foreign language at non-linguistic university, foreign language written speech, short essay.**

***Т.А. Усманова**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: turgunai1@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ТЕКСТОВ ВИДА SHORT ESSAY

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения студентами неязыковых вузов иностранного языка, рассмотренной в аспекте применения метода коротких эссе. В первом разделе работы выделяются и описываются характерные особенности необходимости преподавания иностранного языка обучающимся технической специализации. Обосновывается актуальность современного использования языка студентами технического профиля обучения. Перечислены задачи, которые обусловливают важность в изучении последнего. Представлены мнения теоретиков по характеристике мотивов обучения иностранной речи. Во втором разделе описана письменная речь, рассматриваемая автором в качестве более сложного компонента обучения, нежели устная. Приведены цели и задачи письменной речи, которые возможно применить по отношению к обучению иностранному языку студентов технических специальностей. Третий завершающий раздел посвящен анализу текстов вида short essay. Обосновывается идея о том, что использование последних представляет широкий круг возможностей для студента в овладении различными компетентностными особенностями.

Ключевые слова: **иностранный язык в неязыковом вузе, иноязычная письменная речь, короткое эссе**.

В настоящее время особую актуальность приобретают знания и информация, непосредственно влияющие на компетентность будущего специалиста технического профиля. Ввиду сотрудничества такого специалиста в дальнейшем с зарубежными коллегами, возможных выступлений на международных конференциях и других взаимодействий большое значение имеет овладение иностранным языком в процессе вузовской подготовки. При этом представляется необходимым рассмотреть аспект овладения иноязычной письменной речью. Педагогов и теоретиков занимает вопрос о том, возможно ли реализовать обучение иностранной письменной речи посредством создания различных текстов, в частности коротких эссе.

Целью проведенного исследования является анализ создания текстов вида short essay, предлагаемого в качестве метода обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки.

Для достижения последней необходимо разрешить ряд задач, ключевыми среди которых являются:

1) анализ необходимости использования иностранного языка в технических специальностях;

2) исследование письменной речи: цели, задачи и совершенствование обучения иностранной речи в неязыковом вузе;

3) рассмотрение метода написания коротких эссе: его уникальность и воздействие на процесс обучения.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении эссе как высокоэффективного способа познания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении и обосновании продуктивности предложенного метода.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности создания примеров эссе либо методик их написания на основе теоретических концепций, обозначенных в настоящей статье.

Актуальность изучения иностранного языка в техническом вузе

Очевидно, что в современном развивающемся мире знание иностранного языка является необходимым во всех сферах деятельности общества. Наука и технологии, как известно, не стоят на месте, постоянно привнося в жизнь индивида инновации. Из указанного следует, что студентам, обучающимся на технических направлениях подготовки, иностранный язык необходим, в особенности технический.

Вышеизложенное объясняется тем, что некоторые научные открытия происходят за рубежом. Так, например, инструкция к новому прибору, созданному иностранным государством, может не включать перевод на русский язык. Кроме этого, ни один технологический проект в настоящее время не может быть должным образом разработан без анализа международных достижений в данной сфере. Перечисленное подтверждает высокую степень актуальности изучения иностранной речи российскими студентами.

Применение иностранного языка профессионалом в технической области может быть обусловлено рядом задач, ключевыми среди которых выступают:

1) коммуникация с коллегами-иностранцами;

2) составление отчета либо презентации продукта (услуги);

3) изучение зарубежных нормативных актов иностранных коллег;

4) разработка внутренних документов с адаптацией под иностранных партнеров;

5) консультирование иных специалистов по взаимодействию с иностранными коллегами и т. д.

Помимо профессиональной необходимости существуют образовательные требования. Последние разрабатываются и воплощаются в ФГОС под воздействием нескольких факторов:

1) традиций подготовки в системе высшего образования;
2) международных требований системы высшего образования;
3) отечественных профессиональных стандартов [1, с. 39].

В процессе обучения иностранному языку, по мнению большинства теоретиков, ведущую роль играет мотивация. Общеизвестно, что отсутствие последней ведет к низким показателям успеваемости. Как известно, мотивация – это побуждение индивида к действию. Она характеризуется в качестве динамичного процесса, который способен влиять на поведение личности.

Л. Божович справедливо отмечал, что «мотивация обеспечивается связью поставленных человеком целей с его высшими чувствами, которые и сообщают целям непосредственную побудительную силу» [2, с. 14].

Относительно мотивов обучения иностранному языку теоретики не сошлись в своих мнениях. Ввиду указанного представляется необходимым обозначить их позиции в виде табл. 1.

Таблица 1

Мотивы обучения иностранному языку (по мнению различных авторов)

Автор	Мотивы
И.А. Зимняя	- формирование познавательно-коммуникативной потребности; - применение личностного подхода; - актуальность содержания учебного плана
П.Б. Гурвич	- коммуникативный (потребность в говорении на иностранном языке); - инструментальный (положительное отношение обучающегося к конкретному виду учебной деятельности); - лингвопознавательный (интерес к языковому материалу); - прогресс (достигнутый успех в овладении иностранным языком); - страноведческий (интерес студента к стране исследуемого языка); - эстетический (чувство эстетического удовлетворения в процессе выполнения обучающих заданий)
В.К. Вилюнас	- разнообразные эмоции побуждают индивида к действию
Д. Макклелланд	- достижение (определил в качестве основного мотивационного фактора)

Анализ данных табл. свидетельствует о самых разнообразных мотивах, которые могут способствовать изучению иностранного языка. С другой стороны, перед педагогами встает вопрос о повышении мотивации обучающихся. Кроме этого, преподавателю следует определить верную методику подачи иностранного материала для вовлечения студентов в образовательный процесс.

В современный период особое внимание уделяется формированию навыков письменной иностранной речи.

Письменная речь в обучении иностранному языку

Важно отметить, что в течение достаточно длительного времени письменная речь была практически полностью удалена из обучения зарубежным языкам. Однако в последнее время роль рассматриваемого вида речи стремительно возросла. Такое изменение объясняется участием российского государства на международной арене, уровнем развития экономики, а также интеграцией в мировое сообщество. Безусловно, существенное влияние оказал научно-технический прогресс, в связи с которым отечественные инженеры, а также представители иных технических специальностей и их зарубежные коллеги получили возможность осуществлять сотрудничество, участвовать в научных конференциях и проходить профессиональную стажировку.

Рассуждая о влиянии письменной речи на образовательный процесс, стоит отметить, что целью последней выступает развитие у обучающихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает в себя такие составляющие, как овладение письменными знаками, формой и содержанием воспроизведения речи на письме.

Для достижения указанной цели ставится ряд задач, подлежащих разрешению, а именно:

1) разработка навыка формулирования мыслей;
2) адаптация указанных мыслей к письменному стилю изложения;
3) расширение кругозора, словарного запаса;
4) разработка представлений о содержании, графическом оформлении и речевом стиле текста, предлагаемого в письменном виде.

Отдельное внимание в исследовании письменной речи следует уделить повышению актуальности ее применения в неязыковых высших образовательных организациях.

Повышение эффективности подготовки специалистов технической специализации является одним из ключевых направлений обновления российского высшего образования. Теоретики выделяют следующие факторы, которые объясняют возрастающую актуальность изучения иноязычной речи студентами неязыковых вузов:

1) стремительные глобализационные процессы, которые охватывают профессиональную среду и образование;
2) переход к информационному обществу, которое содержит требования об оперативной адаптации к новым процессам, о готовности специалистов «выйти за пределы» привычного рабочего процесса;
3) развитие инноваций;
4) обновление образовательных тенденций и применение методик, ранее не известных образованию [3, с. 21].

Как справедливо констатирует М.В. Дементьева, «в современной России изучение иностранного языка в целом направлено на удовлетворение общественных и личных потребностей в изучении этих языков различными категориями обучающихся» [4, с. 187]. Из обозначенного следует, что одним из направлений деятельности подготовки высших учебных заведений выступает гармонизация указанных автором потребностей общества и конкретной личности.

При этом стоит подчеркнуть, что по отношению к техническим направлениям подготовки специалистов существенной ролью обладают именно общественные потребности, которые неразрывно связаны с необходимостью применения иностранной речи в конкретных профессиональных ситуациях. Перечислим несколько примеров последних:

1) работа в зарубежных компаниях, в том числе в коллективе с представителями разных наций;
2) участие в различных международных мероприятиях;
3) обучение по международным образовательным программам;
4) обмен профессиональными навыками и знаниями;
5) получение сведений из источников, представленных на иностранном языке и т. д.

Письменная речь выступает в качестве наиболее сложной разновидности языковой деятельности, в том числе и для носителя языка, ввиду того, что она реализуется при условии отсутствия адресата речи и невозможности применения вербальных или иных вспомогательных средств.

Следствием обозначенного является предъявление особых требований к письменной речи, которые относятся к качеству последней и процессу ее совершенствования. Данное примечание имеет отношение не только к структуре письменного посыла, но и к его логичности, грамматике и полноте.

В современный период имеет место множество способов обучения иностранному языку. Среди них особый интерес для настоящего исследования имеют тексты вида коротких эссе.

Метод создания текстов вида short essay и результаты его применения

Исследование предыдущих теоретических блоков показало, что проблема обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки стала предметом работ многих теоретиков. Актуальность обозначенного вопроса не снижается и по сей день, так как пресловутое заучивание лексического словаря вне конкретного контекста давно исчерпало себя.

Ввиду рассмотренного имеет место существенная необходимость в поиске и определении нового образовательного метода, цель которого состоит в разработке и развитии коммуникативных навыков обучающегося.

Эссе, исследуемое в качестве обучающего приема, имеет особенность, заключающуюся в сложности преподавательской цели. В ходе применения любого метода возможно четко и точно установить цель, в то время как эссе имеет комплексную цель. В нее входят сразу несколько важнейших компетентностных составляющих:

1) грамматическая;
2) лексическая;
3) прагматическая;
4) социокультурная;
5) мировоззренческая;
6) дискурсивная [5, с. 88].

Так, текст вида short essay может быть применен не только в качестве задания в начале работы над определенной темой, но и как способ обучения иностранному языку в целом, как задание для получения риторических навыков письменной речи, как завершающий инструмент в деятельности над конкретным тематическим модулем.

Эссе, представляя собой дидактический материал, одновременно сочетает в себе несколько функций: коммуникативных, личностных и языковых. Помимо этого, благодаря исследуемому методу студент получает языковые и речевые навыки, развивает логическое мышление, готов продемонстрировать знания по определенной теме.

Таким образом, короткое эссе прочно обосновалось в качестве обучающего приема, который с высокой степенью успеха возможно применять к обучающимся технической специализации.

Развивая авторскую мысль об эссе как об эффективном методе формирования коммуникативной компетенции у студентов, представляется необходимым представить причины данной точки зрения.

Оригинальность эссе как образовательного метода объясняется тем, что при помощи него возможно осуществить развитие компетентностных составляющих, которые были перечислены выше. Данную особенность следует определить как принцип шести элементов, гармонично сочетающихся в одном.

В эссе, составленном студентами технических специальностей, содержатся результаты образовательного процесса:

1) достижение некоторого уровня грамотности речи;
2) усвоение грамматики и лексики иностранного языка;
3) расширение кругозора;
4) личностный рост, зрелость индивида;
5) способность к логическому построению мыслей.

Если сформулировать указанное выше иным образом, то следует заключить, что в тексте типа short essay отражены содержание образовательного процесса, результаты воспитания студентов, а также коммуникативные и познавательные навыки обучающихся.

Неоспоримой отличительной чертой эссе, которая способствует оперативному обучению студентов технической специализации, выступает творческий аспект задания наряду с составляющими критического мышления, логикой рассуждений и разрешением возможных проблем.

Важно подчеркнуть, что в данной деятельности необходимы мыслительный поиск и развитие, так называемых мягких умений интеллектуальной работы обучающегося. В написании короткого эссе, анализируемого в качестве творческого текста, видна закономерность современного процесса обучения, начиная от мягких умений до плавного перехода к твердым знаниям.

В курсе иностранного языка, преподаваемого в технических вузах, наличествуют несколько видов эссе, которые для наглядности представим в виде табл. 2.

Стоит отметить, что навык письма коротких эссе различных видов является ключевой составляющей образовательной программы.

Подводя итоги, на основании проведенного исследования следует обозначить следующие основные выводы:

1. Тенденции современного мирового развития и международного сотрудничества свидетельствуют о безусловной необходимости владения иностранным языком. Последнее условие приобретает особую актуальность для студентов неязыковых вузов. Студенты технических специализаций, помимо получения навыков делового общения, должны изучать технический иностранный язык. Имеющиеся умения будущий профессионал сможет регулярно проявлять в рабочей деятельности: общении в интернациональном коллективе, участии в международных конференциях, анализе иностранной литературы, обмене опытом, стажировке за границей и т. д.

Таблица 2

Виды эссе, предлагаемых в технических вузах для обучающихся

Наименование вида эссе	Содержание эссе
описательное	суть состоит в описании конкретного предмета, бытовой ситуации и т. п.
аналитическое	суть состоит в анализе статистических данных, определенной ситуации, установлении причинно-следственной связи и т. п.
убеждающее	суть состоит в выражении собственной позиции по вопросу, оценивании суждений и мнений других
повествовательное	суть состоит в рассказе – реальном либо фантазийном
проблемное	суть состоит в поиске решения бытовой проблемы, задачи и т. п.

2. Особую актуальность для студентов неязыковых вузов приобрела письменная речь, которая длительное время игнорировалась образовательным сообществом. Последняя, имея своей основной целью развитие у обучающихся письменной коммуникативной компетенции, способствует эффективному овладению языком, риторическими, лексическими и иными составляющими. Навыки письменной речи особенно важны для студентов технических специальностей: с ее помощью обучающиеся в течение небольшого срока способны усвоить базисные элементы иностранной речи.

3. Достигнута цель статьи, которая обусловливает научную новизну исследования: обозначена уникальность применения метода коротких эссе в процессе обучения студентов неязыкового вуза. Автором разработаны шесть составляющих характеристик коммуникативной компетенции, которые могут быть получены посредством подготовки текстов типа эссе, а именно: грамматическая, лексическая, прагматическая, социокультурная, мировоззренческая и дискурсивная.

4. Перечислены и охарактеризованы 4 вида коротких эссе, которые с высокой степенью эффективности применяются для обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки. Любой из представленных видов эссе способен побудить обучающегося к следующим действиям: логическому построению материала, употреблению иностранной грамматики и лексики, увеличению грамотности и кругозора, расширению словарного запаса, высказыванию собственных мыслей, основанных на персональном опыте и т. д.

Библиографический список

1. Лазарева Е.В. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2019; №4 (32): 35–41.
2. Грекова В.А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2018; № 3: 13–18.
3. Акимова И.Н., Акимова Е.А., Логачева Н.М. Факторы, влияющие на успешность обучения студентов неязыковых вузов пониманию устной речи на иностранном языке. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; № 4: 17–24.
4. Дементьева М.В. *Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 7: 85–91.

References

1. Lazareva E.V. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo yazyka v tehnicheskom vuze. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2019; №4 (32): 35-41.
2. Grekova V.A. Psihologiya uchebnoj motivacii obuchayuschihsya. Uchebnaya motivaciya: osnovnye teorii i podhody. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2018; № 3: 13-18.
3. Akimova I.N., Akimova E.A., Logacheva N.M. Faktory, vliyayuschie na uspeshnost' obucheniya studentov neyazykovyh vuzov ponimaniyu ustnoj rechi na inostrannom yazyke. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 4: 17-24.
4. Dement'eva M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k delovomu inoyazychnomu obscheniyu u studentov neyazykovyh fakul'tetov vuzov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.
5. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obscheniyu. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2017; № 7: 85-91.

Статья поступила в редакцию 21.11.22

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-224-227

Astashchenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia), E-mail: gedda@inbox.ru*

THE RUSSIAN LITERATURE'S HOLIDAYS IN THE LINGUA-CULTURAL ASPECT OF RFL AT A BASIC LEVEL. The article highlights systematization of holidays in Russian literature. The purpose of the article is to create a corpus of texts for a student's close reading, beginning from a basic level of language. Firstly, a layer of vocabulary is associated with the holiday theme, which is necessary at the basic level and replenishes the stock of colloquial expressions that help to understand informal speech. Secondly, the holiday, a semi-ritual action, contains repetitive verbal formulas, stable expressions and constant epithets, therefore it allows you to consolidate grammatical constructions, remember patterns on authentic material. And, finally, nowhere are folk traditions so clearly manifested, familiarity with which contributes to the expansion of lingua-cultural horizons, as in holidays. The task of the article was to select suitable works of art and bring them into some correspondence with colorful and concise descriptions of the main holidays, coupled with different types of tasks in the educational texts of RFL courses A2+ ("The Road to Russia", "Russian season", "Zhili-byli", etc.).

Key words: **methods of teaching RFL, close reading, communicative method, procedural approaches, Russian holidays.**

Е.В. Астащенко, *канд. филол. наук, ст. преп., Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва, E-mail: gedda@inbox.ru*

ПРАЗДНИКИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ

Целью статьи является теоретическое обоснование корпуса художественных текстов для изучающего чтения на уроках РКИ, начиная с базового уровня владения языком. С праздничной тематикой связан, во-первых, пласт лексики, необходимой на базовом уровне и пополняющей запас разговорных выражений, помогающих понять живую речь. Во-вторых, праздник, полуритуальное действо, содержит повторяющиеся словесные формулы, устойчивые выражения и постоянные эпитеты, поэтому «праздничная» тематика позволяет на аутентичном материале отрабатывать и закреплять грамматические конструкции, заучивать паттерны. И, наконец, нигде так ярко не проявляются народные традиции, знакомство с которыми способствует расширению лингвострановедческого кругозора, как в праздниках. Задачей статьи было подобрать подходящие художественные произведения и привести в некоторое соответствие с красочными и лаконичными описаниями основных праздников вкупе с разными типами заданий в учебных текстах УМК по РКИ А2+ («Дорога в Россию», «Русский сезон», «Жили-были» и др.).

Ключевые слова: **методика преподавания РКИ, изучающее чтение, коммуникативный метод, процессуальный подход, русские праздники.**

Национальные традиции России – основополагающая тематика при обучении РКИ. Уже на базовом уровне владения языком знание народных обычаев, памятных дат и, конечно же, праздников помогает не только быстрее освоиться в иноязычном социуме, но и углубляет понимание иной культуры, в идеале – способствует её принятию, развенчивая национальные стереотипы и открывая подлинные пути сближения с носителями языка. Конкретно с праздниками связаны большие лексические группы, входящие в рекомендуемый минимум для базового уровня, актуальный для «сферы повседневного общения, социально-культурной и учебной сфер» [1]. Если же обратиться к изображению праздников в русской литературе (соответственно выбрав нужный объём эпизода и уровень адаптации), то можно перейти от элементарных типов текста, таких как «сообщение, повествование, описание» [2, с. 9], к востребованному на базовом уровне «смешанному типу» [2, с. 9]. Чтение текста «смешанного типа» на более высоком уровне проводится уже не только с целью понимания информации, но и с целью «её интерпретации» [3], что в подготовленной аудитории может стать стимулом для плодотворной дискуссии и активизации пассивного (иногда даже не входящего в лексический минимум, но важного) словарного запаса. Выбирая оптимальный объём текстов и подбирая «провоцирующий» аргументированную дискуссию иллюстративный материал (изобразительный, вербальный, синтезирующий – фрагменты видео и комиксы), можно с большей результативностью использовать стратегию порождения, совмещая знакомую тематику и общечеловеческую проблематику текста с новыми деталями иноземной повседневной реальности. Также можно позволить эксперимент с озвучиванием филактеров комиксов, с импровизацией в ролевых играх и другие «коммуникативные стратегии при порождении индуцированного нарратива» [4, с. 351].

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что сущность праздников, сохранившаяся в художественной литературе и постигаемая эмоционально, а не рационально (как информация о них в учебном или публицистическом тексте), способствует, наравне со знанием исторических документов и просмотром новостей, «беспрепятственному общению с представителями других культур в различных сферах человеческой жизнедеятельности с позиций толерантности и осознания их особенностей, устоев и традиций» [5, с. 40; 6, 7].

Целью работы является отбор и классификация по проблемно-тематическому, сюжетному и лексико-грамматическому критериям художественных текстов о праздниках.

Научной новизной статьи является объединение и структурирование традиций русских праздников и их отражение в художественной литературе в корпус текстов для ознакомления с годовым циклом жизни русского общества, конечно, уже не обрядово-ритуальной в целом, но движущейся в определённом ритме.

Теоретическая значимость статьи состоит в установлении критериев отбора и классификации художественных текстов для чтения на РКИ; практическая значимость – в систематизации гипотетических к ним заданий как по грамматике, так и по содержанию для уровня А2+; моделировании жизненных ситуаций; обрисовке проблемно-тематического круга вопросов для «разговорного клуба». Коммуникативный метод при составлении единого корпуса текстов по теме сочетался с процессуальным подходом, продиктованным неизбежностью усвоения нетривиальной композиции, метафорики и других сложностей именно художественного текста, непонятного без предварительной подготовки (дискуссий по теме, предтекстовых заданий).

С праздничной тематикой легко связать необходимые уже на пороговом уровне лексические блоки: место и время, еда и одежда, хобби и транспорт. Так, например, индейка на День Благодарения (Thanksgiving Day) в Америке, британский рождественский пудинг и гусь или five o'clock tea нашли место почти во всех учебниках английского языка. Из русской кухни УМК по РКИ чаще всего демонстрируют масленичные блины и пасхальные куличи, есть ещё и более новые, советские застольные традиции: салат Оливье, мандарины, селедка под шубой на Новый год; именинный пирог в день рождения; военно-полевая, солдатская каша с тушёнкой, преимущественно гречневая, в День Победы. На базовом уровне к знакомой уже одежде можно добавить новогоднюю маску и карнавальный костюм; платок, необходимый в церкви (что неочевидно для иностранца, потому что немногие россиянки постоянно ходят с покрытой головой); пилотку и гимнастёрку на День Победы, что является спорной, но стойкой традицией нового века. Множество профессиональных праздников – это возможность в рамках одной темы повторить все профессии и узнать новые. С праздниками связаны типовые синтаксические конструкции *(желать чего, поздравлять с чем, дарить кому что)*, устойчивые сочетания слов *(устроить праздник, сыграть свадьбу; вызывать интерес* ***у*** *кого / представлять интерес* ***для*** *кого),* подобные идиомам, поэтому можно и закрепить знание падежей, и немного приблизить лексикон иностранца к живой речи, в том числе за счёт обогащения словаря разговорных выражений.

При неизбежных для описания праздников датах и днях недели отрабатывается родительный и предложный падежи; сочетания названия праздника со словом «день» – самый простой способ объяснить употребление родительного падежа в атрибутивном значении. Поведение на праздники – всегда повод для дискуссий: заслужено ли «наряжаться» в форму 9 Мая; нужно ли входить в воду на Крещение и в чём; обязателен ли алкоголь на Новый год и почему (не пьют же, например, в День знаний / Праздник первого звонка, в отличие от Последнего звонка и Выпускного). Интересная традиция приподнимать за уши именинника, чтобы ему стал виден Кремль: ««– А у меня сегодня день рождения, – объявил им Кешка. – Приходите вечером в гости. Мишка схватил Кешку за уши и стал тянуть, приговаривая: – «Расти большой»» [8, с. 55].

Дню рождения также посвящён рассказ О. Кургузова «*День рожденья вверх ногами*», рассказы И. Антоновой «*С днём рождения!*» и «*Подарок*». Ещё более провокационной темой могут стать демонстрации праздников, связанные с политикой, а также нетрадиционных, но активно празднующихся в России последние двадцать лет – католический День святого Валентина, кельтский Хэллоуин и индуистский Холи. Новейшие праздники также вошли в корпус русской литературы, включая детскую, наиболее подходящую [9] для чтения на базовом уровне: Хэллоуину посвящена книга А. Усачёва *«Пампкин, мышонок из тыквы»*, Дню святого Валентина – рассказ и одноимённый цикл *«Валентинка»* Д. Суслина. Старому, но самому «несерёзному» празднику – Первому апреля / Дню смеха (дураков) – и вовсе посвящены сотни сборников юмористических рассказов для детей и взрослых: сборник «*Первое апреля*» (авторы С. Махотин, Д. Сиротин, В. Борисов, Е. Габова, А. Никольская, Ю. Кузнецова, А. Игнатова), рассказы Л. Измайлова, М. Задорнова (включая «*Русский язык для иностранцев*»), М. Жванецкого, В. Коклюшкина. У преимущественно детской писательницы Т. Крюковой есть как рассказ *«День дураков»*, так и множество юмористических рассказов в духе Хэллоуина («*Вампир из 9 «б»», «Охота за призраком», «Волшебство», «Ночь мага», «Пятница, тринадцатое*»). Привлечение к праздничной теме богатого иллюстративного материала, который даёт русская литература, может быть очень плодотворным.

Традиционные русские праздники можно найти в воспоминаниях Тэффи «*Земная радуга*» (например, любимый россиянами Новый год в рассказе «Нигде» и народный праздник Масленица в рассказе «*Блины*»). Празднование Нового года представлено в рассказе М. Зощенко «*Ёлка*» – с провоцирующим полемику сюжетом, в повести А. Гайдара «*Чук и Гек*», в рассказах В.П. Катаева («*Ёлка*»), В. Голявкина («*Как я встречал Новый год*») и С.Г. Георгиева *(«Как я спас Деда Мороза»)*, а также в новейших повестях «*Спасти Деда Мороза!*» А. Усачёва и М. Мокиенко и «*Школе снеговиков*» А. Усачёва, в новогодней миниатюре из цикла С. Козлова «*Правда, мы будем всегда?*», в произведении Софьи Прокофьевой «*Не буду просить прощения*», способном вызвать дискуссию даже на начальном уровне владения языком, а также повторить конструкции с дательным падежом в связи с мотивом подарка).

Безусловно, Новый год фигурирует в миллионах художественных произведений, но преимущественно детские книги можно предлагать иностранцам с минимальной адаптацией, сохраняющей аутентичность текста: «В какой-нибудь осенний праздник ёлка, может быть, и не обязательна, а зимой без ёлки – нельзя» [10, с. 96]; «Ладно, давай так и напишем: «Дорогой Дед Мороз!

Я целый год вел себя хорошо, помогал маме и старшему брату». «Вот это ты врешь», – перебил я его. «Что я тогда, по-твоему, Деду Морозу писать должен?»» [11, с. 37]; «Дед Мороз и Снегурочка стали раздавать подарки. <…> Снежинки образовали хоровод вокруг елки. Дед Мороз со Снегурочкой тоже встали в круг» [12, с. 24]; ««Дед-мороз-экспресс» летел над вечерней землёй. Высоко в небе сияли декабрьские звёзды. Где-то внизу виделись огоньки деревень, а вдалеке, как ёлочные гирлянды, горели яркие огни большого города. «Как ты думаешь, это Великий Устюг? – спросил он. Не знаю, – ответил Морковкин. – Главное, мы едем в Новый год! «» [13, с. 87].

Торжество семейных ценностей, любовь, ожидание чуда и даже просто описание гуляний, танцев, игр и подарков поднимают настроение и как нельзя лучше подходят для изучения русского языка на раннем этапе. В связи с 23 февраля и 8 марта можно затрагивать и проблемы современного общества. Например, в повести Т. Крюковой «*Дневник Кото-сапиенса*» [14, с. 50] ведётся актуальная российская дискуссия о том, кого справедливо поздравлять с Днём защитника Отечества – тех, кто служил в армии, или всех особей мужского пола, включая кота. В рассказе В.К. Железникова «*Три ветки мимозы*» [15, с. 47] повествуется о мальчике, которому мама в Международный женский день отдала цветы из своего букета, чтобы он подарил их однокласснице, а мальчику стало стыдно, что он единственный поздравил девочку с 8 марта. Вернувшись из школы домой, он устроил маме скандал.

Рассказ неизбежно поднимет вопрос о подлинном и фальшивом представлении о мужском достоинстве. 8 марта также посвящены повесть В. Воскобойникова «*Утренние прогулки*», рассказ «*Как мы перевернули дом*» О. Кургузова.

Рассказы о праздниках демонстрируют русские четыре сезона, достопримечательность именно российского климата. Например, на День знаний в урожайный сентябрь – море цветов: «Первого сентября Валентин вместе со всеми стоит во дворе школы. В это время директор школы с большим букетом начала поздравлять всех с праздником – Днём знаний» [16, с. 14]. Рождественские праздники всегда хвойные, 23 февраля дарят гвоздики, 8 марта – мимозы.

Тексты для иностранцев о православных праздниках России можно выбрать в сборниках дореволюционных рассказов для детей. Язык дореволюционной детской прозы формирует не только верные грамматические и коммуникативные компетенции у иностранцев, но и закладывает основу понимания ими русской культуры в пору её наивысшего расцвета. Журналы «*Хорошая компания», «Задушевное слово»,* «*Светлячок*» – чтение одновременно доступное, эстетически развивающее и душеполезное. Они продолжают традицию западноевропейских моральных еженедельников прошлых веков. В журналах преобладают жанры рождественских и пасхальных рассказов, притч и апологов. Примерно на таких текстах, назидательных и параболических, притчеобразных, во многих странах заканчивается изучение литературы.

«Чудесная верба» [17], *«Вестники весны», «Бесконечная сказка», «Добрые друзья», «Святочные рассказы»* будут соответствовать читательскому запросу аудитории. В этих сборниках, составленных О. Стацевич и переизданных издательством «Смирение», внимание прежде всего уделено пасхальным традициям и обычаям, наглядно демонстрирующим русское Православие, представленное аутентично и этнографически детализировано, не вдаваясь в церемониальные и догматические подробности, «сюжетно», как того требует лингвострановедческий подход. Как и для ребёнка, для бегинера важен сюжет, потому что в нём глаголы, закладывающие коммуникативную компетенцию, – динамика и связь с действительностью. Именно глагол – неотъемлемый инструмент предикации в русском языке, процессуальный признак в его значении основной.

Согласно В.В. Виноградову, как раз «предикативность выражает общую отнесенность речи к действительности или соотнесенность речи с действительностью» [18]. В экстралингвистическом же плане действия героев сборника, конечно, призваны демонстрировать деятельное добро как верное средство достичь Божьей благодати для христианина.

Рождественские рассказы В. Набокова о гибели сына у героя, например, или пасхальные рассказы Тэффи типа *«Семья разговляется»* о пошляках и с непонятной иностранцу иронией; Ю. Слёзкина (где «удивительная женщина» оказывается воровкой, что преподносится как неожиданный рождественский сюрприз) требуют иного горизонта читательского ожидания.

Пасхальный рассказ Аверченко *«Кулич»* о грехе и раскаянии, но преподнесённый в простом и понятном сюжете, или его же рождественский рассказ *«Продувной мальчишка»* подходят уже для чтения на базовом уровне, последним можно заменить всевозможные интерпретации в УМК по РКИ рассказ О. Генри *«Дары волхвов»,* где гребень для волос заменяется колечком, а цепочка для часов – жареным гусем: в рассказе Аверченко фигурирует ребёнок, ёлка и игрушки, что создаёт узнаваемый во всём мире образ праздника. Особый интерес у иностранцев из некапиталистических стран (китайцев, корейцев, вьетнамцев, лаосцев, ланкийцев) вызывает 1 Мая. Если в западных странах существует научная гипотеза о языческом происхождении Первомая – культе плодородия, то социалистическая трактовка, конечно, близка к советской – это праздник мира и труда. Полярные образы коммунистических праздников в русской литературе отражают амбивалентность феномена социализма.

В романах М. Горького «*Мать*» и А. Фадеева «*Молодая гвардия*» герои под страхом смерти выходят на демонстрацию, а герои повестей эпохи перестройки Ю. Короткова, В. Тодоровского «*Подвиг*» и С. Носова «*Член общества, или Голодное время*» готовы на всё, лишь бы не идти туда, куда по инерции идут все, и только бунтари не хотят.

Из анализа материала можно сделать вывод, что информативно и продуктивно показывать иностранцам репортажи о праздниках или рассказывать о них в репортажном стиле, привлекая пересказы «*Иронии судьбы*» или отрывки из «*Обыкновенного чуда*», но «смысл художественного текста именно «основа сцепления», а текст – само «сцепление» (textus – ткань, сплетение нитей). Для понимания такого смысла следует не заглядывать «за» текст, как это нередко приходится делать в случаях «прямого говорения», а пристально вглядываться в текстовые сплетения» [19, с. 221]. Чтобы действительно «окунуться в атмосферу» праздника, нужно выбрать «не рациональную, а эмоционально-рефлексивную» стратегию: «прямое (информативное) прочитывание цепочки составляющих текст предложений извращает природу художественного высказывания» [19, с. 221], для понимания самого короткого рассказа, адресованного даже детям дошкольного возраста, необходима, помимо чтения между строк на иностранном языке («inference reading»), обычно формирующегося на уровне B1+ и выше, «культура художественного чтения» [20, с. 174] как таковая.

Библиографический список

1. *Центр языкового тестирования*. Available at: https://testingcenter.spbu.ru/ru/
2. Нахабина М.М. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*. Москва – Санкт-Петербург, 2011.
3. Нахабина М.М. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень*. Москва – Санкт-Петербург, 2011.
4. Эйсмонт П.М. Коммуникативные стратегии при порождении индуцированного нарратива. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; Выпуск 65: 351–354.
5. Гусева Н.В. Тестирование как эффективное средство контроля сформированности лингвострановедческой компетенции. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 39–41.
6. Малько К.О. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Инновационная наука*. 2015; № 6: 224–226.
7. Тавберидзе Д.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 180–182.
8. Погодин Р. *Кирпичные острова: рассказы про Кешку и его друзей*. Москва – Санкт-Петербург: Речь, 2018.
9. Астащенко Е.В., Сырова М.М. Роль русской детской литературы в преподавании РКИ (до уровня А2+). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 01/2: 11–16.
10. Козлов С.Г. *Правда, мы будем всегда?* Сказки. Москва, 2019.
11. Георгиев С. *Я спас Деда Мороза*. Москва: Росмэн, 2016.
12. Суслин Д. *Валентинка.* Москва: Аквилегия-М, 2010.
13. Усачёв А. *Школа снеговиков*. Москва: Росмэн, 2018.
14. Крюкова Т. *Дневник Кото-сапиенса*. Москва: Аквилегия-М, 2022.
15. Железников В. *Три ветки мимозы*. Москва: Эксмо, 2012.
16. Хмелик Н. *Зелёная собака, или повесть о первоклассниках*. Москва, 1989.
17. *Чудесная верба:* сборник рассказов. Москва: Смирение, 2014.
18. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения: на материале русского языка. *Введение в языковедение:* хрестоматия: учебное пособие. Составители: А.В. Блинов, И.И. Богатырева, В.П. Мурат, Г.И. Рапова. Москва: Аспект Пресс, 2001: 203–221.
19. Тюпа В.И. Мастерство читателя. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017; № 4: 219–224.
20. Тюпа В.И. Культура художественного чтения. *История. Традиция. Современность*: коллективная монография. Москва: Канон плюс, 2020: 174–186.

References

1. *Centr yazykovogo testirovaniya*. Available at: https://testingcenter.spbu.ru/ru/
2. Nahabina M.M. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2011.
3. Nahabina M.M. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2011.

4. `Ejsmont P.M. Kommunikativnye strategii pri porozhdenii inducirovannogo narrativa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; Vypusk 65: 351-354.
5. Guseva N.V. Testirovanie kak `effektivnoe sredstvo kontrolya sformirovannosti lingvostranovedcheskoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 39-41.
6. Mal'ko K.O. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Innovacionnaya nauka*. 2015; № 6: 224-226.
7. Tavberidze D.V. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii studentov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 180-182.
8. Pogodin R. *Kirpichnye ostrova: rasskazy pro Keshku i ego druzej*. Moskva – Sankt-Peterburg: Rech', 2018.
9. Astaschenko E.V., Syrova M.M. Rol' russkoj detskoj literatury v prepodavanii RKI (do urovnya A2+). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 01/2: 11-16.
10. Kozlov S.G. *Pravda, my budem vsegda?* Skazki. Moskva, 2019.
11. Georgiev S. *Ya spas Deda Moroza*. Moskva: Rosm`en, 2016.
12. Suslin D. *Valentinka*. Moskva: Akvilegiya-M, 2010.
13. Usachev A. *Shkola snegovikov*. Moskva: Rosm`en, 2018.
14. Kryukova T. *Dnevnik Koto-sapiensa*. Moskva: Akvilegiya-M, 2022.
15. Zheleznikov V. *Tri vetki mimozy.* Moskva: `Eksmo, 2012.
16. Hmelik N. *Zelenaya sobaka, ili povest' o pervoklassnikah*. Moskva, 1989.
17. *Chudesnaya verba:* sbornik rasskazov. Moskva: Smirenie, 2014.
18. Vinogradov V.V. Osnovnye voprosy sintaksisa predlozheniya: na materiale russkogo yazyka. *Vvedenie v yazykovedenie:* hrestomatiya: uchebnoe posobie. Sostaviteli: A.V. Blinov, I.I. Bogatyreva, V.P. Murat, G.I. Rapova. Moskva: Aspekt Press, 2001: 203-221.
19. Tyupa V.I. Masterstvo chitatelya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 4: 219-224.
20. Tyupa V.I. Kul'tura hudozhestvennogo chteniya. *Istoriya. Tradiciya. Sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Kanon plyus, 2020: 174-186.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-227-229

Akhmedova M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bikaalihanova95@mail.ru*
Alikhanova B.A., *teacher, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

CIVIL IDENTIFICATION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PERSONAL PATRIOTISM. It should be emphasized that a teacher who cannot identify himself as a citizen of a given state is not always able to adequately assess the place of civic and patriotic values of students in line with national tasks. On the basis of the conducted research, the authors offer specific directions and foundations for the formation of the competencies and beliefs of the teacher for the effective implementation of the tasks of civic-patriotic education. The authors conclude that the formation of national identity is currently a socio-pedagogical problem and is associated with the identification of a person with a certain culture – secular, religious, social, ethnic. In the process of professional training of a future teacher for educational work in a specific ethnic environment, it will allow for the consistent, purposeful, specially organized formation of professional ethno-cultural and multicultural competencies of a teacher in the formation of students' citizenship.

Key words: **citizenship and patriotism, identification of meanings of group and state values, ideological and civic orientation of students, system-forming character of civic culture, multicultural competencies of teacher.**

М.Г. Ахмедова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: bikaalihanova95@mail.ru*
Б.А. Алиханова*, преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ЛИЧНОСТИ

На основе проведенных исследований мы предлагаем конкретные направления формирования компетенций и убеждений педагога для эффективного выполнения задач гражданско-патриотического воспитания. Авторы делают вывод о том, что формирование национальной идентичности в настоящее время является социально-педагогической проблемой и связано с идентификацией личности с определенной культурой – светской, религиозной, социальной, этнической. Процесс профессиональной подготовки будущего педагога к воспитательной работе в конкретной этнической среде позволит последовательно осуществлять целенаправленное, специально организованное формирование профессиональных этнокультурных и поликультурных компетенций учителя в развитии гражданственности учащихся.

Ключевые слова: **гражданственность и патриотизм, идентификация смыслов групповых и государственных ценностей, идеологическая и гражданская ориентация учащихся, системообразующий характер гражданской культуры, поликультурные компетенции учителя.**

Патриотизм связан с чувствами человека, включающими любовь к родным местам, народу, родному языку, к близким и любимым людям и т. д. Но есть такое понятие, как гражданственность, связанное с конкретными юридическими обязательствами перед государством и народом. Согласно Конституции РФ, гражданин страны обладает не только гражданскими правами, но и долгом, связанным с выполнением определенных гражданских обязанностей, например, по защите Родины.

Актуальность статьи обоснована событиями последних месяцев в связи со СВО РФ на Украине, что делает все более очевидным важную роль *аксиологического подхода* в гражданском воспитании. Перспектива дальнейшего развития инновационного образования основана на построении воспитания на основе систематизированных знаний об аксиологических ориентациях молодежи в мире, государстве, регионе, проецированных на аксиологию личности. Формирование интегративного качества личности, включающего как внутреннюю свободу, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, так и уважение к государственной власти, зависит от воспитания *любви к Родине, стремления к миру, проявления патриотических чувств и культуры межнационального общения* [1–6].

Цель статьи заключается в формировании патриотического сознания подрастающей молодежи на основе гражданской идентификации как основы патриотического воспитания.

Задачи исследования:

– анализ национальной идентичности как социально-педагогической проблемы;

– анализ этнического разнообразия и особенностей образовательного пространства различных учебных заведений;

– подготовка рекомендаций формирования соответствующих компетенций педагога.

Методом исследования является теоретический анализ методической, педагогической и научной литературы, касающейся выдвинутой проблемы.

Научная новизна статьи обоснована тем, что возрастает инновационная роль высших учебных заведений как центров науки, образования и воспитания, призванных найти новые ценности и придать фундаментальным ценностям, *особенно патриотическим,* инновационный характер.

Теоретическая значимость обосновывается освещением проблем и путей формирования гражданской идентификации в системе образования.

Практическая значимость заключается в возможности применения педагогами практических рекомендаций по формированию гражданской идентификации подрастающей молодежи как крепкой основы патриотизма.

Дилемма необходимости ориентации россиян на западные или самобытные русские ценности на государственном уровне ставит вопрос о единой государственной идеологии. В Конституции РФ выдвигается как государство, образующее стержень понятия «русский мир». Но при этом мы не должны упустить вопрос о гражданской идентификации личности россиянина – не христианина и не русского.

Идентификация (от латинского identifico – отождествляю) фиксирует неизменное в изменчивом положении личности. *Идентичность,* с одной стороны, выступает как осознание собственной индивидуальности, с другой, предполагает

формирование значимой общности. Это значит, что государственное сообщество, стремясь к открытости, должно *вступить в диалог* не только с различными социальными группами, культурами, народами, религиями, государствами, но и с каждой личностью. Эту сложную педагогическую задачу системе образования приходится решать в условиях остаточного внимания к проблемам воспитания молодежи в виде формально реализуемых планов и намерений. К тому же плохая подготовленность педагогов к воспитательной деятельности в поликультурной образовательной среде, многообразие и неустойчивость ценностных ориентаций личностей в образовательном пространстве, неопределенность государственной доктрины воспитания – ее стержневых ценностных основ, объединяющих всех граждан, приводит к фиаско в достигнутых результатах в области гражданского воспитания.

Формирование национальной идентичности в настоящее время является *социально-педагогической проблемой* и связано с идентификацией личности с определенной культурой – светской, религиозной, социальной, этнической и т. д. *Гражданская культура* – это некоторое сложное целое, которое включает в себя знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и другие способности и привычки, приобретаемые и достигаемые человеком как членом общества (Тейлор). Культура – это сложное сплетение правил, моральных норм и способов взаимодействия внутри группы, которые в конечном счете *определяют ценностные ориентации* субъектов культурного пространства. *Объединение смыслов*, которые придаются отдельными личностями определенной культуре, определяют *системообразующий характер* гражданской культуры.

Не всякий материальный или духовный продукт охватывается понятием «культура». Чтобы такой продукт стал частью культуры, он должен быть принят членами общества или их частью, закреплен и материализован в их сознании, то есть стал *личностно значимой ценностью*. Например, на гражданском воспитании в значительной мере сказываются в российском обществе противоречия, связанные с разнообразием ценностей религиозных культур. Достижение эффективности воспитания возможно при разрешении противоречий между требованиями светского общества к личностно-нравственным качествам молодежи и формированием этих качеств под влиянием этнорелигиозных факторов.

Важно усвоить, что гражданственность проявляется на формировании личности и определяется уровнем социализации – усвоением человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время гражданину данного государства, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального поведения. В этом смысле, например, религиозная культура обладает всеми тремя основными ценностными компонентами для формирования гражданской идентичности:

– *ценностными установками*, которые следует рассматривать как осознание личностью своей *внутренней позиции и наличие готовности* к деятельности в соответствии с религиозными ценностями, формирование которых в гражданском согласии обеспечивается в процессе воспитания;

– *ценностными ориентациями*, которые представляют систему устойчивых ценностных установок, выступающих результатом целенаправленного воспитания, раскрывающих цели, отражающих идеалы, характеризующие интересы, потребности и убеждения *не только личности, но и государства,* в котором личность живет;

– *ценностным поведением,* которое следует рассматривать как акты функционирования гражданина или действия человека в конкретном государстве в конкретной ситуации, определяемые ценностными отношениями, установками, ориентациями личности, индоктринируемыми через религиозные организации.

Следовательно, гражданское воспитание молодежи всегда должно основываться на культуре, традициях, истории народа, общечеловеческих ценностях, образцах гражданственности, мужества, патриотизма. При этом надо учесть, что эти ценности уже *потеряли прежний смысл и еще не приобрели новое значение.* Этические понятия *ненасилие* как признание ценности всего живого и *насилие* как принуждение, *свобода* как самопроизвольная деятельность (М. Монтессори) и *необходимость* как данная реальность ассоциируются с отношениями личности (верующей, нейтральной) и системы (светской, религиозной) и перерастают *в отношения добра и зла* – смотря с какой стороны посмотреть.

Так, например, настоящее время происходит негласное противопоставление ценностей и целей государства и личности, на что указывает поток молодых людей мобилизационного возраста, желающих выехать из страны. Со стороны личности это можно выразить фразой: «Я – самое ценное, что у меня есть и буду делать при первой же возможности то, что хочу, но пока вынужден подчиниться силе и считаться с реальностью». Со стороны системы – «Ты можешь думать о себе что хочешь, но вести себя и действовать будешь в соответствии с моими правилами». Тогда воспитание воспринимается личностью как форма принуждения со стороны общества, группы людей или одного человека с целью приобретения или сохранения определенных выгод и привилегий, завоевания политического или иного господства. В этих условиях для формирования гражданской идентичности в соответствии с принципом культуросообразности воспитателю «необходимо считаться с существующими в данном обществе обычаями, привычками, традициями» (А. Дистервег).

Идентичность проявляется в различных областях: профессиональной, социальной, этнической, эмоциональной, гендерной, личностной. Э. Фромм выделяет вынужденную идентификацию, которая заменяет личности ее внутренний мир при условии достижения престижа [6 и рассматривается на уровне межгруппового взаимодействия как вид *социальной идентичности.*

В современных образовательных учреждениях почти любого региона России система образования включает этносы с их национальным своеобразием: отношениями, поступками, методами воспитания – «национальными мерками». Анализ этнического разнообразия и особенностей образовательного пространства различных учебных заведений позволил нам систематизировать их по условным группам:

1. Учреждения с почти единым этническим составом учителей, учащихся, образовательной среды – *монокультурная среда* (сельские школы компактного проживания этноса, филиалы вузов и педагогические училища в небольших городах), в которых на первое место выдвигается задача формирования поликультурных компетенций учителя.

2. Учреждения с почти единым этническим составом учителей и другим этническим составом учащихся – *бикультурная среда* (школы-интернаты в небольших поселках, специализированные учебные заведения), в которых обостряется задача формирования этнокультурных компетенций учителя.

3. Учреждения с интегрированным разнообразным этническим составом – *поликультурная среда* (профессиональные учебные заведения, профильные лицеи, УДО), в которых обостряется задача формирования идентичности учителя.

Российский Закон «Об образовании» одним из принципов государственной политики называет развитие системой образования национальных культур, культурных традиций и особенностей [5]. В этом контексте гражданская идентичность должна формироваться по следующим направлениям:

1. Отбор ключевых критериев, которые характеризуют гражданские, нравственные, трудовые и эстетические ценности общества в таких сферах, как быт, досуг, менталитет, традиции, поведение, фольклор, ритуалы и т. д.

2. *Знание народной педагогики*, которая исключает национальную ограниченность, самоизоляцию, этнические противостояния. Она характеризуется тем, что:

– синтезирует компоненты гражданского, трудового, нравственного, эстетического, умственного воспитания и способна проникать во все сферы социальной жизни народа – мораль, виды хозяйственных занятий и трудовой деятельности, верования, обычаи, обряды, традиционные празднования;

– содержание воспитания группируется вокруг базовых национальных ценностей: истории народов, своей семьи, рода; жизненного опыта своих родителей, предков; традиционных религий; фольклора, лучших образцов культуры и искусства; общественно полезной и личностно значимой деятельности.

3. *Изучение гражданской культуры разных народов* для того, чтобы понимать каждого воспитанника. Без учета особенностей каждого учащегося образование и воспитание может быть бессильным или проблемным, так как всегда присутствует обеспокоенность представителей малочисленных народов возможным поглощением их культуры глобальной, массой культурой титульного народа.

4. *Проникновение в многокультурную среду жизнедеятельности* построением коммуникаций с обществом, например, путем соблюдения этикетных, нормативных правил, обрядовых сопровождений, участием в социально и личностно значимых событиях и т. д. – стать «своим» человеком в среде.

5. *Культивирование гражданских ритуалов в процессе воспитания* и самовоспитания как средства приобщения к специфическим аспектам этнической гражданской культуры. В социальном сознании ритуалы позволяют регулярно воспроизводить у людей сильные переживания социального единства, групповой солидарности, усвоение общественного порядка и ценностей.

Неповторимой национальной системы воспитания не существует. Она неизбежно несет в себе положения, общие для многих народов (мораль, нравственность, духовность, ценности, характер и т. д.) [3]. Но, сохраняя уникальность каждого этноса, обогащает духовную культуру человечества. Зарождаясь сегодня «как способы самозащиты, сохранения национального сознания, уникальности своей культуры и идентификации себя в ней» (Г.Н. Волков) [4, с. 238], национальное самосознание и национальная психология не должны скатываться к национализму. В условиях некоторой агрессивности в отношениях между этносами в национальных системах образования должны срабатывать механизмы взаимодействия, синтеза общечеловеческих (через образы массовой культуры), национальных (через традиции, обычаи, ритуалы) и личностных (через интересы, желания) культур.

В результате проведенных исследований мы предлагаем конкретные направления и основания формирования компетенций педагога:

1. На основе анализа изучения в научной литературе аксиологии этнических, поликультурных особенностей субъектов образовательного пространства (учителей, студентов, педагогов, коллективов, общества и т. д.) нами был составлен аналитический доклад «Факторы, влияющие на формирование этнокультурных компетенций и идентичности педагога и векторы их трансформации в общероссийские ценности». На основе этого доклада можно изучить региональные особенности этнокультурных и поликультурных компетенций субъектов образовательного пространства.

2. Для подготовки педагогов по вопросам становления общероссийской идентичности педагога в национальной системе образования нами были разработаны концепция и программы повышения квалификации педагога.

3. Для определения собственной идентичности педагога на основе определения уровня этнокультурных и поликультурных компетенций (слабый, средний, сильный) нами предложены апробированные при проведении констатирующего эксперимента тесты, анкеты (модифицированные и авторские).

3. Внедрены различные авторские методики и технологии, способствующие формированию этнокультурной и поликультурной компетенции будущих учителей. Соответственно, изданы монография и учебно-методическое пособие с включениями технологий этнокультурного и поликультурного аспекта профессиональной подготовки [1; 2].

Учитель, который не может идентифицировать себя как гражданин данного государства, не всегда способен адекватно оценивать место гражданских и патриотических ценностей учащихся в русле общегосударственных задач. На стартовой позиции подготовка педагога к воспитательной работе в конкретной этнической среде позволит последовательно осуществлять целенаправленное, специально организованное формирование профессиональных этнокультурных и поликультурных компетенций учителя в формировании гражданственности учащихся.

По ходу исследования нами проводилась также коррекционная работа, например:

1. В разрабатываемой концепции гражданского воспитания мы учли затруднения основной массы педагогов в толковании терминов, характеризующих гражданскую идентичность – требуется словарь.

2. В составляемых программах для повышения квалификации педагогов на курсах повышения, а также в методических центрах учебных заведений не уделяется особого внимания изучению общегосударственных документов по развитию гражданственности молодежи с учетом особенностей этноса – требуется перечень таких документов.

3. Следует анализировать внутренние факторы образовательного учреждения, влияющие на формирование гражданской идентичности педагога (образовательной среды и психолого-педагогических условий) для того, чтобы определить педагогические и психологические условия поддержки гражданского самосовершенствования педагогов.

4. В профессиональных учебных заведениях требуемые компетенции в области патриотического воспитания формируются в обобщенном виде (элементарный уровень), а у работающего учителя – в соответствии с требованиями образовательной среды (функциональный уровень). Надо предложить компетентностную модель гражданственной позиции педагога, на которую следует ориентироваться.

Библиографический список

1. Ахмедова М.Г. *Аксиология личностно ориентированного воспитания в вузе:* монография. Ростов-на-Дону, 2008.
2. Ахмедова М.Г. *Основы воспитательной работы учителя*: учебно-методическое пособие. Махачкала, 2013.
3. Грушевицкая Т.Г. *Основы межкультурной коммуникации*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей. *Развитие личности*. 2003; № 3: 235–243.
5. *Об образовании в РФ*. Федеральный закон. Москва: Проспект, 2013.
6. Фромм Э., Зиглер Д. Гуманистическая теория: позитивная свобода. *Теории личности*. Санкт-Петербург, 2004.

References

1. Ahmedova M.G. *Aksiologiya lichnostno orientirovannogo vospitaniya v vuze:* monografiya. Rostov-na-Donu, 2008.
2. Ahmedova M.G. *Osnovy vospitatel'noj raboty uchitelya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2013.
3. Grushevickaya T.G. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.
4. Volkov G.N. `Etnopedagogicheskoe osmyslenie obschechelovecheskih cennostej. *Razvitie lichnosti*. 2003; № 3: 235-243.
5. *Ob obrazovanii v RF*. Federal'nyj zakon. Moskva: Prospekt, 2013.
6. Fromm `E., Zigler D. Gumanisticheskaya teoriya: pozitivnaya svoboda. *Teorii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-229-232

Bagamayeva I.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: indira76c@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEACHERS TO STUDY IN CONDITIONS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION. The article considers a problem of psychological readiness of a teacher for development in conditions of continuous professional education as one of the significant conditions for the success of pedagogical activity. Based on the results of experimental studies, the relevance and significance of the search for ways and conditions for the formation of teachers' psychological readiness for learning in conditions of continuous professional education is substantiated. The article concludes that the data obtained as a result of experimental studies of psychological training of teachers with different pedagogical experience show that it is necessary to provide psychological support to teachers in the learning process to increase their effectiveness. Teachers who are adapting to the period of professional activity, and teachers with more than 20 years of work experience, especially need psychological support during the training period.

Key words: **continuing education, psychological readiness to learn, psychological structure.**

И.О. Багамаева, *канд. пед. наук, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: indira76c@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению проблемы психологической готовности педагога к развитию в условиях непрерывного профессионального образования как одного из значимых условий успешности педагогической деятельности. На основе результатов экспериментальных исследований обоснована актуальность и значимость поиска путей и условий формирования у педагогов психологической готовности к обучению в условиях непрерывного профессионального образования. В статье делается вывод о том, что данные, полученные в результате экспериментальных исследований психологической подготовки учителей с различным педагогическим опытом, показывают, что необходимо оказывать психологическую поддержку учителям в процессе обучения для повышения их эффективности. Учителя, которые адаптируются к периоду профессиональной деятельности, и учителя с более чем 20-летним стажем работы особенно нуждаются в психологической поддержке в период обучения.

Ключевые слова: **непрерывное образование, психологическая готовность к обучению, психологическая структура.**

Актуальность статьи обоснована возрастающей сложностью преподавательской деятельности, что является результатом новых социальных и политических требований и вызовов, а также роста социальной ответственности учителей. Существует много причин необходимости внедрения в педагогическую деятельность общеобразовательных организаций инноваций, включая гуманизацию образования, изменение методов планирования образовательного процесса, которые связаны с введением ФГОС общего образования, обновление содержания ФГОС начальных школ и базовых стандартов общего образования, для повышения конкурентоспособности образовательных организаций, улучшения качества образования в целом и инклюзивного в частности. Поэтому планка требований к квалификации учителей становится все выше и выше. Учитывая изменения в системе общего образования, вопрос повышения квалификации постоянно актуализируется [1–7].

Цель статьи – провести анализ основных методов и технологий формирования профессиональной и психологической готовности педагогов в современной образовательной системе.

Задачи статьи: определить сущность непрерывного образования, обозначить его роль в практике развития личности; охарактеризовать основные методы диагностики компетентной преподавательской деятельности; рассмотреть основные показатели психологической готовности преподавателя к профессиональной деятельности в системе непрерывного образования.

Методы исследования в данной статье включают в себя теоретический анализ методической, педагогической и научной литературы по предмету исследования в образовательных учреждениях; диагностические методики (анкетирование, интервьюирование); организация исследования преподавательских позиций в системе непрерывного образования.

Научная новизна статьи обоснована тем, что формирование системы непрерывного образования благотворно влияет на достижение качественного образования, что, в свою очередь, требует подготовки профессионалов в данной сфере.

Теоретическая значимость обосновывается освещением проблем и путей решения формирования психологической готовности педагогов к преподавательской деятельности.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее выводы несут рекомендательный характер и могут быть применены в общеобразовательных учреждениях по формированию функциональной грамотности учащихся.

Основной концепцией образования в нашей стране является концепция непрерывного образования. Непрерывное профессиональное образование – это постоянное обучение, которое требуется для того, чтобы оставаться сертифицированным в качестве профессионала в определенных областях. Цель, стоящая за требованием этой подготовки, состоит в том, чтобы заставить профессионалов продолжать обновлять свои знания соответствующей информацией. В процессе непрерывного образования, которое понимается как процесс обучения на протяжении всей жизни, взрослые также включаются в процесс обучения и выступают в качестве учащихся. Проблема заключается в их готовности учиться. Но вопрос образования взрослых изучен недостаточно. Объяснением этому служат следующие факты.

Учителя повышают свой профессиональный уровень естественным образом в течение своей карьеры. Однако обучение только на собственном опыте в конечном счете ограничит развитие. Непрерывное профессиональное развитие позволит им стать лучшими учителями, какими они могут быть, и поможет их ученикам достигать лучших результатов в обучении:

– это гарантирует, что учителя идут в ногу с современными стандартами и другими людьми, работающими в сфере образования;

– позволяет поддерживать их знания и навыки в активном состоянии, чтобы они могли проводить высококачественное обучение и положительно влиять на результаты учащихся;

– гарантирует, что они станут более эффективными на рабочем месте. Это помогает им продвигаться по карьерной лестнице и занимать новые должности, где они могут руководить, управлять, оказывать влияние, тренировать и наставлять других;

– открывает им новые возможности, новые знания и новые навыки;

– повышает уверенность в себе, других людях и профессии в целом.

В процессе профессионального саморазвития учителя особая роль заключается в том, что он разрабатывает новые, продвинутые методы работы с каждым учеником в каждом классе, а также проводит двусторонний курс, который позволяет учащимся направлять учителя в рамках темы, через его понимание изучаемых вопросов, чтобы учитель мог точно понять, как учится сам ребенок, что помогает мышлению и развитию учащегося.

Школы, которым удается успешно предоставлять своим учителям эффективные возможности карьерного роста, не только помогают им стать лучшими учителями, какими они могут быть, и повысить качество преподавания, но в конечном итоге улучшают успехи учеников в учебе и, следовательно, их шансы на многообещающий карьерный рост.

Согласно исследованию, проведенному NFER и Фондом развития учителей в 2020 году, автономия учителей и их предполагаемое влияние на постановку целей профессионального развития являются областью, наиболее связанной с более высокой удовлетворенностью работой и большим намерением остаться в преподавательской деятельности. У каждого учителя разный уровень опыта, разные приоритеты, на которых они хотят сосредоточиться, и разные способы, которыми им нравится учиться. Нельзя предполагать, что один стиль профессионального обучения подойдет всем.

Основные составляющие готовности преподавателя: умение применять полученные знания, глубокое знание предмета, психологический аспект.

Рассматривая необходимость фундаментальных исследований зрелости (adulthood), Б.Г. Ананьев обратил внимание на важнейший период развития личности [2]. Именно он и его ученики начали детально изучать динамику психофизиологических и психологических характеристик человека в жизни. На сегодняшний день развитие личности во взрослом возрасте по-прежнему остается одним из самых малоизученных и сложных вопросов в психологии. Но, как отмечает Л.И. Анцыферова, в науке прослеживается тенденция к переносу центра исследований с раннего онтогенеза на период взрослости [3].

В контексте образования взрослых активно развивается наука акмеология, которая рассматривает вопросы совершенствования личности как предмет творческой, образовательной, познавательной, профессиональной и управленческой деятельности, уделяя особое внимание жизненному и карьерному пути человека, возрасту его развития, причинам, механизмам, общим закономерностям творческого роста и личностным особенности профессионального становления.

Вопрос о мероприятиях по психологической подготовке особенно важен, поскольку он является показателем и условием высокого уровня профессионального и личностного развития.

Тенденции в современной системе образования, наметившиеся в последнее десятилетие, требуют формулирования принципов инновационного непрерывного педагогического образования. К ним относятся следующие: разномаршрутность; мобильность программ; многоуровневость обучения; сетевое взаимодействие.

Одним из наиболее важных в этой группе является принцип многоуровневого обучения, который подразумевает разнообразие форм, этапов и сроков повышения квалификации.

Мобильность программ – это принцип, направленный на обеспечение возможности смены вида профессиональной деятельности путем переподготовки, если возникнет такая необходимость. Разнообразие, в свою очередь, обеспечивает вариативность в разработке программ повышения квалификации с учетом предпочтений, опыта и других характеристик преподавателя, а принцип сетевого взаимодействия во время обучения предполагает возможность привлечения дидактических инструментов, размещенных в профессиональных сетях. Учет этих принципов, по нашему мнению, обеспечит актуальность, своевременность, разнообразие и востребованность применяемых форм подготовки специалистов.

Мотивацией для непрерывного профессионального роста учителей является внедрение инноваций в образовательную практику и необходимые условия для общей модернизации всей образовательной системы. По утверждению многих ученых, область мотивации для правильного развития учителей является основой успешной и эффективной профессиональной деятельности, включая личные потребности, установки и направления [1–4].

Изард К.Е. подчеркивает, что эмоции, формирующие основную систему мотивации человека, являются организационными факторами поведения человека, его личностного развития и взаимоотношений с миром [5]. П. Такер и Д. Стронг, рассматривая условия эффективности учителя, отдельно обращают особое внимание на развитие его мотивации [6].

Исследование мотивации учителей к непрерывному профессиональному развитию обусловлено необходимостью разрешения противоречия между инициативами образовательной политики и мотивацией учителей к непрерывному профессиональному самосовершенствованию. Учителям в школах с низкими результатами часто приходится выбирать и внедрять различные методы и приемы для решения проблем преподавания и воспитания учащихся из-за различных ситуаций, таких как учащиеся в сложных социальных условиях, трудные условия жизни, учащиеся с ограниченными возможностями, не являющиеся носителями русского языка и т. д.

Методологической основой исследования является концепция формирования и оценки компонентов деятельности – эмоционально-психологического, регулятивного, социального, аналитического, творческого и самосовершенствующегося (автор – О.В. Темняткина), определяемых на основе теории национальной деятельности [7–10] (табл. 1).

Таблица 1

Критерии сформированности компонентов деятельности

Типы ведущей деятельности	Компоненты деятельности	Критерии сформированности
Предметно-манипулятивная деятельность	Регулятивный	организационная культура
Непосредственно-эмоциональное общение	Эмоционально-психологический	эмоционально-психологическая культура
Игровая деятельность	Социальный	коммуникативная культура
Творческая деятельность подростка (по И.С. Гессену)	Творческий	творческая культура
Учебная деятельность	Аналитический	аналитическая культура
Профессиональная деятельность	Самосовершенствование	культура самосовершенствования

В исследовании приняли участие 663 педагога, в т. ч. 616 женщин (93,1%) и 46 мужчин (6,9%). Анализ позиций преподавательского состава и сотрудников, которые приняли участие в исследовании, подтвердил ожидания: большую часть участников исследования составили учителя-предметники, на втором месте – учителя начальных классов, на третьем – заместители руководителей групп. Среди преподавательского состава, принявшего участие в исследовании, очень мало экспертов в других категориях: учителей-организаторов, социальных педагогов, учителей-психологов, экспертов на других должностях. На основе индекса мотивации были получены следующие ответы (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ответов педагогов по показателям

Причины	Никогда	Часто	Всегда	Иногда
Я с нетерпением жду любой возможности принять участие в курсах повышения квалификации	40	212	101	309
Я испытываю положительные эмоции от совершенствования своих профессиональных способностей	7	309	203	144
После прохождения курса повышения квалификации для меня важно получать стимулирующую часть заработной платы	232	125	109	197
С трудом выделяю время на повышение квалификации, так как пропадают уроки	101	188	64	310
Совершенствование моих профессиональных способностей поможет мне подняться на следующий уровень по карьерной лестнице	253	102	59	249
Мне нужна личная методическая поддержка	88	119	33	423
Администрация школы поощряет учителей повышать свою квалификацию с помощью различных льгот	203	126	66	268
Мне нравится знакомиться с опытом работы моих коллег	4	236	342	81
Мне нравится учиться	–	287	226	148
Я думаю, что обучение в группе педагогов более эффективно, чем другие формы	11	310	183	159
Я публикую свои методические материалы	213	78	18	354
Мне нравится продолжать осваивать новые методы преподавания	–	308	206	146
Я использую ресурсы курсов повышения квалификации, профессионального общения с коллегами и различных встреч для подготовки докладов	93	163	56	351
Я очень рад участвовать в проекте	29	200	90	344
Я считаю, что мои старые заметки можно использовать для выполнения новых учебных задач	67	185	90	350
Если возможно, я буду усердно работать, чтобы принять участие в курсах повышения квалификации	12	286	136	229
Я применяю знания и навыки, полученные на курсе повышения квалификации, на практике	–	369	211	80
Я оказываю методическую помощь своим коллегам	16	258	89	300

По итогам анализа были выявлены положительные тенденции:

– большая часть учителей от повышения своей профессиональной компетентности испытывают положительные эмоции;

– внешние мотивы (продвижение по службе, стимулирующая часть заработной платы учителя, поощрение администрации) не являются ведущими;

– учителя предпочитают коллективные формы обучения;

– подавляющее большинство преподавателей применяют знания и навыки, полученные на курсах повышения квалификации;

– все учителя любят учиться, постоянно осваивают новые технологии.

Тревожные показатели были выявлены в мотивации учителей:

– 7 учителей никогда не испытывали положительных эмоций от повышения своих профессиональных способностей, 4 – не любят знакомиться с опытом работы коллег, 12 – никогда не стремились принимать участие в курсах повышения квалификации, а 29 – не хотят принимать участие в проектной деятельности. Поэтому у 1–3% учителей наблюдаются признаки выгорания;

– 65% учителей иногда нуждаются в индивидуальной поддержке, а 33 человека нуждаются в ней постоянно;

– половина опрошенных учителей лишь изредка участвуют в проектной деятельности, а 29 человек никогда в ней не участвовали;

– лишь небольшое число учителей публикуют свои учебные материалы на регулярной основе, треть учителей никогда этого не делали.

Таблица 3

Анализ структуры мотивации педагогов

Вид мотивации	Критерий проявления	№ вопроса	Сумма баллов	% достижения
Внешняя	Преподаватели повышают свою квалификацию под влиянием внешних факторов	1.	2122	10,7%
		2.		
		3.		
Эмоционально-психологическая	Учителя получают удовлетворение от профессионального развития	4.		
		5.	3518	17,7%
		6.		
Аналитическая	Учителю нравится научная работа и методы	7.	2809	14,2%
		8.		
		9.		
Социальная	Учителей привлекает коллективное профессиональное развитие	10.	4136	20,9%
		11.		
		12.		
Самосовершенствование	Учителю нравится совершенствовать свою деятельность	13.	3743	18,9%
		14.		
		15.		
Творческая	Учителям нравятся проектные мероприятия и мероприятия по обновлению	16.	3480	17,6%
		17.		
		18.		
	ИТОГО:		19 808	100%

Таким образом, можно сказать, что гуманитарная составляющая профессиональной деятельности школьных учителей, проводящих исследования, более развита, что является благоприятной основой для создания чуткой среды, которая будет привлекать к жизни учащихся с трудной судьбой, учащихся с ограниченными возможностями и лиц, не являющихся носителями русского языка [5]. Данные, полученные в результате экспериментальных исследований психологической подготовки учителей с различным педагогическим опытом, показывают, что необходимо оказывать психологическую поддержку учителям в процессе обучения для повышения их эффективности. Учителя, которые адаптируются к периоду профессиональной деятельности, и учителя с более чем 20-летним стажем работы особенно нуждаются в психологической поддержке в период обучения.

Библиографический список

1. Гладкова Ю.А., Соломенникова О.А. Непрерывное профессиональное развитие и самообразование современного педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2018; № 3.
2. Кирилова С.А. Психологическая готовность как основа профессиональной компетентности педагога. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017; № 57–12: 138–144.
3. Мелетичев В.В. Мотивация в профессиональной деятельности педагога. Мотивация. Путь к будущему: материалы Международного научно-практического конгресса педагогов, психологов и медиков. Женева: Европейская ассоциация педагогов и психологов «Science», 2016: 43–47.
4. Мелетичев В.В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; Выпуск 59, Ч. IV: 74–78.
5. *Профессиональная педагогика*: учебное пособие для вузов: в 2 ч. Москва: Юрайт, 2017; Ч. 1.
6. Темняткина О.В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; № 1.
7. Хасанова И.И., Котова С.С. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации. *Образование и наука*. 2018; № 20 (7): 147–167.

References

1. Gladkova Yu.A., Solomennikova O.A. Nepreryvnoe professional'noe razvitie i samoobrazovanie sovremennogo pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 3.
2. Kirilova S.A. Psihologicheskaya gotovnost' kak osnova professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2017; № 57-12: 138-144.

3. Meletichev V.V. Motivaciya v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. Motivaciya. Put' k buduschemu: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo kongressa pedagogov, psihologov i medikov. Zheneva: Evropejskaya associaciya pedagogov i psihologov «Science», 2016: 43-47.
4. Meletichev V.V. Motivacionnoe obespechenie professional'nogo razvitiya pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; Vypusk 59, Ch. IV: 74-78.
5. *Professional'naya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov: v 2 ch. Moskva: Yurajt, 2017; Ch. 1.
6. Temnyatkina O.V. Issledovanie motivacionnoj gotovnosti pedagogov k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; № 1.
7. Hasanova I.I., Kotova S.S. Psihologicheskaya gotovnost' pedagogov SPO k osvoeniyu novyh vidov deyatel'nosti v usloviyah professional'noj reorientacii. *Obrazovanie i nauka*. 2018; № 20 (7): 147-167.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-232-233

***Bedrin V.S.**, Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ON THE QUESTION OF FEATURES OF MULTIMEDIA ACCOMPANIMENT OF A UNIVERSITY LECTURE. Against the background of modernization of all areas of human activity, the education system is also undergoing changes, including in Russian universities. In this regard, a particularly developing direction is the implementation of educational programs with the widespread use of innovative information technologies using computer technology. In this article, multimedia accompaniment of the lecture is considered as a technology that provides favorable conditions for improving the quality of education at the university. The article analyzes the categories of "innovative educational technologies", "multimedia technologies". Some points of view about the concept of "multimedia" are considered. As well as examples of popular interactive software that supports multimedia technology. The blocks of the process of multimedia accompaniment of a university lecture are presented: reproductive and productive.

Key words: **education system, innovative educational technologies, multimedia, multimedia support lectures, multimedia resources, presentation.**

***В.С. Бедрин,** канд. юрид. наук, доц., Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

На фоне модернизации всех областей человеческой деятельности претерпевает изменения и система образования, в том числе и в вузах России. В этой связи особо развивающимся направлением выступает реализация образовательных программ с широким применением инновационных информационных технологий с использованием компьютерной техники. В данной статье мультимедийное сопровождение лекции рассматривается как технология, обеспечивающая благоприятные условия для повышения качества образования в вузе. В статье анализируются категории «инновационные образовательные технологии», «мультимедиатехнологии». Рассмотрены некоторые точки зрения о понятии «мультимедиа». А также примеры популярного интерактивного программного обеспечения, поддерживающего технологию «мультимедиа». Представлены блоки процесса мультимедийного сопровождения вузовской лекции: репродуктивный и продуктивный.

Ключевые слова: **система образования, инновационные образовательные технологии, мультимедиа, мультимедийная поддержка лекции, мультимедиаресурсы, презентация.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что на фоне модернизации всех областей человеческой деятельности претерпевает изменения и система образования, в том числе и в вузах России. В этой связи особо развивающимся направлением выступает реализация образовательных программ с широким применением различных современных информационных технологий с использованием компьютерной техники [1–5].

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ инновационных образовательных технологий, в том числе мультимедийных, применяемых в высших учебных заведениях при разработке и чтении лекций.

Основные задачи статьи: рассмотреть содержание понятия «мультимедиа», описать основные особенности мультимедийного сопровождения вузовской лекции.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя следующие аспекты: теоретические (анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных результатов) и практические (беседы с представителями профессорско-преподавательского состава высших образовательных организаций, анкетирование обучающихся).

Научная новизна статьи состоит в том, что обозначены особенности подготовки и чтения лекции с мультимедийной поддержкой в учебном процессе высших образовательных организаций.

Теоретическая значимость статьи выражается в углублении знаний о категории «мультимедиатехнологии» с точки зрения подготовки и чтения лекций по профессиональным дисциплинам в соответствии с реализуемыми программами высших образовательных организаций.

Практическая значимость свидетельствует о перспективности использования в учебном процессе педагогическими работниками высших учебных заведений рассмотренной в статье инновационной образовательной технологии.

В современной ситуации, сложившейся в России, высшее образование испытывает на себе влияние целого ряда внешних факторов, среди которых можно назвать:

– непрерывно меняющееся российское законодательство;
– нестабильность политических процессов;
– неурегулированность правовых механизмов рыночной экономики и перепроизводство специалистов;
– высокая конкуренция между специалистами на рынке труда.

В этих условиях традиционная организация образовательного процесса в вузах, готовящих специалистов различного профиля, не удовлетворяет ни работодателей, ни самих работников, так как выпускники по окончании обучения не получают опыта быстрой адаптации и свободной предметной ориентировки в постоянно обновляющейся профессиональной среде, аргументации и отстаивания своей точки зрения в дискуссии с коллегами, выработки инициативных предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы и их практической реализации.

Речь сегодня идет не о заранее определенном объеме знаний или опыте хорошо известной деятельности, которые необходимо передать будущему специалисту в процессе его обучения в вузе, а о воссоздании в образовательном процессе максимально приближенных к реальности условий профессиональной среды и формировании опыта эффективного и творческого взаимодействия с этой средой.

Одним из вариантов такого учебного воссоздания (имитации) информационно-профессиональной среды является экранная компьютерная среда или «мультимедиа» (multimedia), содержащая богатую палитру соответствующих возможностей и средств [1].

Существуют различные точки зрения о понятии «мультимедиа». По определению Данильчук Е.В., «мультимедиа» – это комплекс аппаратных средств, позволяющих компьютеру работать не только с текстовой, но и с графической, звуковой и видеоинформацией. Причем мультимедийным считается только такой компьютер, который может работать не с одним из этих видов (например, со звуком), а со всеми сразу [2].

Афанасьева О.В. и Пищелко А.В. трактуют «мультимедиа» как информационную технологию, позволяющую объединить информацию разных типов (текст, звук, графическое изображение и анимацию (мультипликацию), видеоизображение). В результате обеспечивается такое представление информации, при котором человек воспринимает ее сразу несколькими органами чувств параллельно в сочетании с использованием больших объемов информации, быстрым доступом и интерактивными возможностями работы с нею [3].

Иными словами, технология «мультимедиа» способна поддерживать словесное обучение с использованием статических и динамических изображений в форме технологии визуализации для лучшего выражения и понимания демонстрируемого материала.

Кроме того, она обеспечивает переход от жестко фиксированного текста, характерного для классической письменной культуры, к «мягкому» тексту на экране монитора. Мгновенная готовность мультимедиатекста к трансформации буквально подталкивает воспринимающего его человека к диалогу с ним. Использование мультимедиа создает принципиально новые возможности в совер-

шенствовании чувственных ощущений. Они становятся инструментальной основой быстро развивающейся новой культуры – экранной [3].

Аппаратное и программное обеспечение, используемое для создания и запуска мультимедийных приложений, известно как мультимедийная технология. Мультимедийная технология обладает некоторыми характеристики, такими как интеграция, гибкость и взаимодействие, которые позволяют людям передавать информацию или идеи с цифровыми и печатными элементами. Цифровые и печатные элементы в этом контексте относятся к мультимедийным приложениям или инструментам, используемым с целью предоставления информации людям для лучшего её восприятия.

В качестве примеров популярного интерактивного программного обеспечения, поддерживающего технологию «мультимедиа», можно привести средства создания и обработки изображений различных форматов (Fotor, GIMP, Inkscape), анимации (3D Studio MAX, TrueSpace, Ray Dream Studio), видеоизображений (Windows Movie Maker, Adobe Premiere, Ulead Video Studio), звука (Sound Forge, PowerTracks Pro, CoolEdit Pro), а также средства создания презентаций (PowerPoint, Harvard Graphics, Corel Presentations).

Сегодня ключевым инструментом педагогической науки, на наш взгляд, является мультимедийное сопровождение процесса вузовского обучения, в частности лекционного занятия, заключающееся в технологии использования интерактивной образовательной среды на базе широких возможностей мультимедиаресурсов с целью развития познавательной активности и творческих способностей обучающихся.

Основными функциями лекции являются познавательная (обучающая), развивающая, воспитательная и организующая. В связи с этим мы полагаем, что применение мультимедийного сопровождения вузовской лекции можно распределить по следующим блокам:

– первый – репродуктивный: учебно-познавательная деятельность обучающихся строится на использовании дидактического материала объяснительно-иллюстративного характера, подготовленного с применением мультимедийных технологий (познавательная и организующая функции);

– второй – продуктивный: учебно-познавательная деятельность обучающихся строится на использовании дидактического материала проблемного характера (развивающая и воспитательная функции).

Каждый из блоков может в ходе лекции дополняться проведением экспресс-тестирования (2–4 минуты) (организующая функция).

Подготовка и чтение лекции с мультимедийным сопровождением представляет собой творческий процесс, которому присущ ряд особенностей [1; 4; 5]. Форму представления лекционного материала (план, тезисы или полный текст) каждый педагогический работник определяет для себя индивидуально. Однако если лекция предполагает визуальную поддержку в виде презентационных слайдов, лектору следует избегать дублирования всего лекционного материала текстом, демонстрируемым на экране, который по возможности должен использоваться для вывода наиболее главных определений и понятий, а также информации обобщающего или сравнительного характера в виде схем, таблиц, графиков и диаграмм.

Современные компьютерные технологии предоставляют весьма широкий диапазон аппаратных возможностей, так что разработчику презентации зачастую трудно уйти от соблазна, например, использовать все функциональные возможности офисного приложения MS PowerPoint для насыщенного оформления своего выступления. Однако следует помнить, что визуальное сопровождение не должно «вытеснять» самого лектора, а демонстрируемые иллюстрации помешать пониманию сути излагаемого учебного материала. Безусловно, зрительный образ запоминается намного лучше, чем услышанное, однако нередко изображение на экране оказывается действительно настолько увлекательным, что обучающийся может забыть, с какой целью он пришел на лекцию, так как все его внимание приковано только к картинке на экране.

Поэтому, продумывая порядок визуального сопровождения, важно выбрать не только оптимальную последовательность, но и хронометраж демонстрации каждого слайда, принимая во внимание, что время присутствия слайда на экране должно быть достаточным для полноценного восприятия обучающимся смысла иллюстрации. Разработчику презентации также необходимо помнить, что, потеряв интерес к изображению на экране, обучающийся может попросту «выпасть из контекста» предлагаемого учебного материала.

Еще один важный аспект – это количество демонстрируемых слайдов. Иногда с целью привлечения максимального внимания аудитории лектор ради украшения дополняет свое изложение несколькими десятками ярких, красочных иллюстраций, что приводит как раз к обратному эффекту – отвлечение обучающихся от сути слайда. Поэтому в презентацию следует включать только такие виды информации, которые невозможно представить иначе, четко обосновывать необходимость её появления на экране. При этом необходимо также помнить, что внимание аудитории, как правило, наиболее активно в начале и в конце лекции, а значит, именно это время должно быть выбрано для показа ключевого материала. В момент подведения итогов лекционного занятия полезно бывает продемонстрировать слайд, содержащий все важные моменты предыдущего выступления (при условии, что их не слишком много), что позволит обучающемуся «охватить взглядом» всю лекцию и сформулировать свои вопросы педагогическому работнику. Следует продумать интервалы между включением и выключением экранных страниц, чтобы предыдущая страница не оставалась на экране после завершения озвучивания ее содержания (для этого полезно заранее заготовить соответствующие экранные заставки).

Перед началом чтения лекции, предусматривающей визуальное сопровождение материала, педагогический работник проверяет возможность демонстрации слайдов на том мультимедиакомпьютере, который установлен в специализированном лекционном зале, оснащенном мультимедийным проектором, экраном, электронной доской, акустической системой. Это необходимо для того, чтобы убедиться в том, что все аппаратные средства поддерживают те шрифты, иллюстрации и эффекты, которые используются в презентации.

При демонстрации презентации с помощью проектора лектор, как правило, пользуется указкой. В этом случае ему необходимо контролировать движения указки в те моменты, когда он акцентирует внимание обучающихся на экранных объектах. Беспричинное, хаотичное движение указки по экранной странице серьезно отвлекает внимание аудитории [1].

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать о том, что нами представляется актуальной работа по следующим направлениям:

– создание внутри одного вуза или в рамках межвузовского сотрудничества коллективов специалистов (программистов, художников, преподавателей-методистов и т.д.), задача которых заключалась бы в разработке и апробировании обучающих мультимедийных презентаций для вузовской лекции;

– формирование механизмов материальной заинтересованности педагогических работников во внедрении инновационных технологий в образовательный процесс, в том числе их лекционную деятельность;

– проведение межвузовских конференций и практических семинаров по обмену опытом применения мультимедийных презентаций в образовательном процессе высших учебных заведений различных ведомств.

На данном этапе развития образовательных технологий в обязанности педагогического работника обязательно должно входить владение им навыками работы с современными средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав обучающихся – право на получение качественного образования. Педагогический работник, действующий в рамках привычной “меловой технологии”, существенно уступает своим коллегам, ведущим занятия с использованием мультимедиапроектора, электронной доски и компьютера, обеспечивающего выход в глобальную сеть Интернет.

Отметим, что мультимедийное сопровождение вузовской лекции обусловливает облегчение процесса предоставления учебного материала лектором обучающимся, тем самым повышает интенсификацию учебного процесса и качество подготовки специалистов в целом.

Библиографический список

1. *Экранные компьютерные среды в подготовке юриста. Руководство по созданию мультимедиапроекта*: учебное пособие. Волгоград: ВА МВД России, 2008.
2. Данильчук Е.В. *Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога*: монография. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Афанасьева О.В., Пищелко А.В. *Этика и психология профессиональной деятельности юриста:* учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
4. Бедрин В.С. К вопросу о подготовке и чтении вузовской лекции. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 144–145.
5. Полянин А.Р., Коротун С.Н. Методика использования презентации на лекции в вузе: современный дискурс. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2017; Т. 1, № 4 (41): 172–184.

References

1. *`Ekrannye komp'yuternye sredy v podgotovke yurista. Rukovodstvo po sozdaniyu mul'timediaproekta*: uchebnoe posobie. Volgograd: VA MVD Rossii, 2008.
2. Danil'chuk E.V. *Teoriya i praktika formirovaniya informacionnoj kul'tury buduschego pedagoga*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Afanas'eva O.V., Pischelko A.V. *`Etika i psihologiya professional'noj deyatel'nosti yurista:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Bedrin V.S. K voprosu o podgotovke i chtenii vuzovskoj lekcii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 144-145.
5. Polyanin A.R., Korotun S.N. Metodika ispol'zovaniya prezentacii na lekcii v vuze: sovremennyj diskurs. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2017; T. 1, № 4 (41): 172-184.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-234-236

***Bedrin V.S.**, Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

PROBLEMS OF E-LEARNING. The introduction of information technologies into modern education leads to the emergence of new learning opportunities, the emergence of new teaching methods, for example, e-learning. This article reveals the concept and content of the term "e-learning". Various approaches of scientists to the interpretation of this concept are considered. The problems associated with the introduction of e-learning in the educational process are identified, such as the uncertainty of terminology, changes in the status and role of a teacher in the educational process; the regulatory and legal framework governing the creation and use of e-learning systems has not been improved, and there is a threat of losing the uniqueness of Russian education. The author's view on the solution of these problems and on the prospects for the development of distance forms of e-learning, such as asynchronous and synchronous, is given.

Key words: **educational technologies, e-learning, students, teaching staff, distance learning technologies, e-learning models.**

***В.С. Бедрин,** канд. юрид. наук, доц., Волгоградской академии МВД России, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

ПРОБЛЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Внедрение информационных технологий в современное образование ведет к появлению новых возможностей обучения, возникновению новых методов, например, электронного обучения. В данной статье раскрывается понятие и содержание термина «электронное обучение». Рассматриваются различные подходы ученых к толкованию данного понятия. Обозначены проблемы, связанные с внедрением электронного обучения в образовательный процесс, такие как *неопределенность терминологии, изменение статуса и роли педагогического работника* в образовательном процессе; не *усовершенствованная нормативная-правовая база,* регулирующая вопросы создания и использования систем электронного обучения, ***у**гроза потери уникальности российского образования.* Приводится взгляд автора на решение обозначенных проблем и на перспективы развития дистанционных форм электронного обучения, таких как асинхронное и синхронное.

Ключевые слова: **образовательные технологии, электронное обучение, обучающиеся, педагогические работники, дистанционные образовательные технологии, модели электронного обучения.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловливается тем, что в современном мире педагогические условия немыслимы без активного использования новых информационных технологий. В связи с этим обращает на себя внимание применение в высших учебных заведениях электронного обучения как удобного инструмента для стимулирования познавательной активности обучающихся, повышения наглядности учебного материала в ходе занятия, а также интенсивности его проведения, индивидуализации и дифференциации [1–10].

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ инновационной образовательной технологии «электронное обучение», применяемой в высших учебных заведениях.

Основные задачи статьи: проанализировать содержание понятия «электронное обучение», раскрыть проблемы электронного обучения, связанные с его внедрением в образовательный процесс.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя следующие аспекты: теоретические (анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, синтез и обобщение полученных результатов) и практические (беседы с представителями профессорско-преподавательского состава высших образовательных организаций, анкетирование обучающихся).

Научная новизна статьи состоит в том, что обозначены проблемы электронного обучения в высших образовательных организациях.

Теоретическая значимость статьи выражается в расширении знаний о категории «электронное обучение», что позволит создать траекторию вузовского обучения в многогранности и разнообразии способов получения учебной информации.

Практическая значимость свидетельствует о перспективности использования в учебном процессе высших образовательных организаций рассмотренных в статье дистанционных форм электронного обучения.

Развитие современной системы образования характеризуется воздействием и распространением информационных и коммуникационных технологий во все области деятельности образовательных заведений и во многом связано с появлением свободного доступа к средствам интернет-технологий. Данные процессы обусловливают значительные изменения в классических подходах к учебной деятельности. Внедрение информационных технологий в современное образование ведет к появлению новых возможностей обучения, возникновению новых методов, например, электронного обучения. Электронное обучение предоставляет больше возможностей для доступа к образовательным услугам, особенно для лиц, у которых они отсутствуют по разным обстоятельствам, позволяя обучаться в традиционном режиме в учебных заведениях. Европейское сообщество, руководства различных стран приходят к выводу о том, что перспективы дальнейшего развития образования связаны с тем, что образовательные организации в своей учебной деятельности в перспективе будут активнее использовать возможности систем электронного обучения (e-learning) для создания и передачи знаний обучающимся. Современные образовательные технологии e-learning ориентированы на личность обучающегося, направлены на развитие ее индивидуальных творческих сил и ресурсов. При традиционном обучении знания представляются в готовом виде, в нем не создаются условия «зоны ближайшего развития» для обучающихся.

Конечно же, уровень стресса у обучающихся, который возникает у них в ходе оценивания знаний традиционным способом, можно снизить, применяя технологию e-learning, которая позволяет создать атмосферу психологического комфорта. Отсутствие страха перед ответственностью и получением отрицательной оценки дает возможность повысить мотивацию к учебному процессу и инициативность обучающихся. Использование рассматриваемой технологии значительно повышает уровень результатов обучения и качество предоставляемых услуг в сфере образовательной деятельности. Кроме того, применение электронных технологий обучения также повышает привлекательность учебного материала за счет улучшения условий получения образования; предоставляет педагогическим работникам широкое пространство для обмена опытом с коллегами по вопросам применения данных технологий в практике обучения; обеспечивает своевременное и наиболее эффективное внедрение обновленных образовательных ресурсов.

В качестве информационной основы технологической базы реализации процесса электронного обучения рассматриваются образовательные ресурсы в цифровом формате и программные продукты прикладного характера. Они разрабатываются, распространяются и используются при помощи разного рода технологий, в том числе оптических (CD, DVD), телевизионных технологий, сетевых (Интернет и интернет-ресурсы, LMS и т. д.). Использование технологии «гипермедиа» (синтез гипертекста и мультимедиа) позволяет выстроить логические связи соподчинения между информационными объектами. Отметим, что модульное строение контента обучения способствует представлению структуры учебного материала и цели обучения на период с протяженностью в учебный год в понятной и наглядной форме, что позволяет педагогическим работникам и обучающимся четко планировать свою деятельность. В основе модуля лежит контент учебной программы в соответствии с государственным образовательным стандартом.

На современном этапе рано говорить о том, что применение электронного обучения в России вышло на проектную мощность. Это объясняется рядом объективных сложностей, связанных с внедрением электронного обучения. В данной статье мы попытаемся осветить и раскрыть их. Некоторые авторы научных трудов [1; 2; 3 и т. д.] рассматривают электронное обучение на основе использования таких терминов, как, например, сетевое и компьютерное обучение, интернет-образование, дистанционное образование, web-обучение, компьютерно-опосредованные коммуникации, открытое обучение, виртуальные классы и т. д., что явно говорит о *неопределенности терминологии.*

Наиболее частой ошибкой является отождествление термина «электронное обучение» с понятием «дистанционное обучение».

В России понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» закреплены в Федеральном законе от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно закону, «электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Дистанционные образовательные технологии – это технологии, которые реализуют-

ся принципиально с использованием информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии педагогических работников и обучающихся [4].

По содержанию данных определений можно сделать заключение о том, что понятие «электронное обучение» несколько шире, чем понятие «дистанционные образовательные технологии».

В сфере науки и образования ученые и педагогические работники, как правило, употребляют эти термины как взаимозаменяемые, устанавливая e-learning как последнее поколение дистанционного образования (Т.В. Якушенок, А.В. Хуторской и т. д.) [5; 6].

Ученые некоторых образовательных учреждений, например, исследовательского университета Кентербери считают ключевым электронное обучение, не проявляя должного внимания дистанционному обучению. На основании анализа определений данных категорий мы приходим к выводу, что «электронное обучение» и «дистанционное обучение», хотя и одинаковы по смыслу, но не являются одним и тем же.

Еще одной проблемой развития электронного обучения является то, что при его использовании *изменяется статус и роль педагогического работника* в образовательном процессе. По мнению А.Г. Сергеева, электронное обучение ставит обучающихся в центр учебного процесса и проектирования личностно ориентированных программ, что позволяет им развивать свою самостоятельность, способность думать, увеличивать творческий потенциал [7], а педагогический работник в этом процессе является координатором, так как от его грамотных действий во многом будет зависеть эффективность такого рода обучения. Нельзя также забывать о том, что в России *недостаточно усовершенствована нормативно-правовая база,* регулирующая вопросы создания и использования систем электронного обучения. Так, в настоящий момент электронное обучение регулируется лишь ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [4; 8]. Также остаются неурегулированными вопросы нормирования рабочего времени и нормативы повышения квалификации педагогических работников, реализующих технологии электронного обучения.

Помимо этого, следует указать на встречающиеся в научной среде *вопросы о соблюдении авторского права,* которые, прежде всего, связаны с нежеланием педагогических работников афишировать собственные авторские ресурсы в открытом доступе. Можно предположить, что корнем данной проблемы является всё еще недостаточно высокий уровень профессиональной этики в научной среде. По нашему мнению, эта проблема должна решаться не только этическими способами, но и правовыми. Надо признать, что в настоящее время механизм защиты авторских прав педагогических работников не совсем совершенен. *Угроза потери уникальности российского образования,* на наш взгляд, является проблемой, в силу которой российские вузы всё ещё отстают от западных в процессе внедрения электронного обучения.

Первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации по науке и высшему образованию О.Н. Смолин отмечает: «Очевидно, что если мы пойдем таким путем, то мы потеряем существующий уровень национальной безопасности в образовательной области. Остановить прогресс невозможно и не нужно. Единственный способ – управлять прогрессом и участвовать в нем. Поэтому мы полагаем, что развитие e-learning – это ключевое направление для развития современного образования» [9].

Такого же мнения придерживается и В.П. Тихомиров: «Американские проекты Cousera, Udacity и другие породили движение МООС (массовый открытый онлайн курс) и тем самым бросили вызов существующим системам образования. Фактически они ведут наступательную операцию в борьбе за интеллектуальный капитал. В связи с этим России надо выработать свою позицию в данном вопросе» [10].

Говоря об электронном обучении, на наш взгляд, нельзя не остановиться на его моделях – логической и структурной. В основе логической модели электронного обучения можно выделить следующую *последовательность стадий овладения профессиональных навыков:*

1) первичное усвоение обучающимися норм, необходимых профессиональных приемов, методов и технологий;

2) саморазвитие средствами профессиональной деятельности и общения, осознание обучающимися своих индивидуальных возможностей, повышение положительных качеств и сглаживание отрицательных.

В структурной модели электронного обучения можно выделить разделительную и концептуальную составляющие.

Первая подразумевает разделение учебного процесса на электронное, в виде прямого контакта с обучающимися, а также в виде отправки файлов, документов на рассмотрение или изучение. Последняя представляет собой базу данных (базу знаний), содержащую образовательный контент – структурированную совокупность информации различного типа в цифровом виде (текст, графика, видео и т. п.), представляющую собой некоторый учебный материал изучаемой дисциплины. Кроме названных проблем в отношении электронного обучения, следует отметить и существующее противоречие – так называемый *«цифровой разрыв» поколений.* Противоречие заключается в том, что аудитория обучающихся представляет собой поколение digital natives – родившихся в цифровом обществе, а профессорско-преподавательский состав вузов – поколение digital immigrants – цифровых иммигрантов. Конфликт возникает между академической манерой проведения занятий и мультимедийным форматом (который более привычен для digital natives) представления знаний. Бесспорно, разрешение данного конфликта возможно лишь в случае успешного создания в информационно-образовательной среде благоприятного климата, естественного как для обучающихся, так и для педагогических работников. По существу, такая информационно-образовательная среда будет являться своего рода «конструктором», элементы которого, исходя из задач освоения конкретного учебного материала, могут аккумулировать множество разнообразных систем обучения.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что необходимо определить новую модель обучения, исходя из целей личностно ориентированного развития обучающихся, планируемых образовательных результатов.

Кроме того, на наш взгляд, среди перспектив развития дистанционных форм электронного обучения мы видим, во-первых, асинхронное обучение, т. е. обучение, при котором обучающиеся в индивидуальном режиме получают и накапливают знания, умения, а образовательная организация обеспечивает ненавязчивый, но постоянный контроль над этим процессом. Во-вторых, синхронное обучение, при котором обучающиеся интерактивно взаимодействуют с компьютером и информационными базами. Дистанционные формы электронного обучения также представляются перспективными по причине того, что позволяют повысить уровень образования и культуры широких слоев населения, осуществлять переподготовку кадров и повышение их квалификации без отрыва от производства, т. е. оказывать образовательные услуги тем, что по каким-то причинам не может их получить в традиционных очной или заочной формам.

Развитие электронного обучения способствует появлению дополнительных рабочих мест. Педагогическому составу, обладающему знаниями в сфере новых информационных технологий, предоставляется возможность осуществления различных инноваций в организации электронного обучения, что выступает мощным стимулом для творческих личностей. Благодаря электронному обучению для обучающихся становится доступным получение образования от лучших специалистов в той или иной области. С использованием актуального контента, современных средств обучения реально увеличить качество образования, так как обучающийся получает больше возможностей доступа к учебному и дополнительному материалу, имеет в своем распоряжении инструменты оперативного приема-передачи информации, взаимодействия с педагогическими работниками.

Библиографический список

1. Антоновский А.В. Использование информационных технологий как тренд современного образования. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога*: сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции. Тверь, 2022: 105–108.
2. Дементьева Ю.В. *Основы работы с электронными образовательными ресурсами*: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2017.
3. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения. *Человек и образование.* 2015; № 1 (42): 180–183.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (в ред. от 13.10.2022). *Собрание законодательства Российской Федерации* от 31.12.2012 г. № 53 (часть I) ст. 7598. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Якушенок Т.В. *Дистанционное образование как способ вторичной социализации личности. Опыт СГА (социально-философский анализ).* Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2005.
6. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебное пособие Москва, 2007.
7. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. *Введение в электронное обучение*: монография. Владимир: Издательство ВлГУ, 2012.
8. *Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ*. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816. Available at: https://docs.cntd.ru/document/436767209
9. Смолин О.Н. *Аналитическая записка о состоянии и перспективах развития электронного обучения в России*. Available at: http://www.smolin.ru/odv/reference-source/pdf/analytical_note.pdf
10. Тихомиров В.П. *Массовое онлайн-обучение бросает вызов российской системе образования.* Available at: http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=152251

References

1. Antonovskij A.V. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij kak trend sovremennogo obrazovaniya. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga*: sbornik nauchnyh trudov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver', 2022: 105-108.
2. Dement'eva Yu.V. *Osnovy raboty s `elektronnymi obrazovatel'nymi resursami*: uchebnoe posobie. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2017.
3. Gosudarev I.B. K voprosu o terminologii `elektronnogo obucheniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 1 (42): 180-183.
4. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 goda № 273-F3 (v red. ot 13.10.2022). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* ot 31.12.2012 g. № 53 (chast' I) st. 7598. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Yakushenok T.V. *Distancionnoe obrazovanie kak sposob vtorichnoj socializacii lichnosti. Opyt SGA (social'no-filosofskij analiz)*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2005.
6. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnoe posobie Moskva, 2007.
7. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. *Vvedenie v `elektronnoe obuchenie*: monografiya. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2012.
8. *Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23.08.2017 № 816. Available at: https://docs.cntd.ru/document/436767209
9. Smolin O.N. *Analiticheskaya zapiska o sostoyanii i perspektivah razvitiya `elektronnogo obucheniya v Rossii*. Available at: http://www.smolin.ru/odv/reference-source/pdf/analytical_note.pdf
10. Tihomirov V.P. *Massovoe onlajn-obuchenie brosaet vyzov rossijskoj sisteme obrazovaniya*. Available at: http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=152251

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-236-238

Botasheva N.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Fine Arts, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: botash.n@yandex.ru*
Bijiev A.K., *senior teacher, Department of Fine Arts, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: ashatttt@mail.ru*

FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS IN THE PROFILE "FINE ARTS" IN ACADEMIC AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The main opportunities for the undergraduate and graduate students' creative abilities formation in the profile "Fine Arts" by educational and extracurricular activities means existing at the present stage of the Russian higher education system development are considered. To do this, first of all, the professional activities specifics of bachelor's and master's graduates who have successfully completed training in the relevant profile are investigated. Then the complex of skills and abilities necessary for them to carry out such activities is studied. The creative abilities' place in it is determined. The most significant opportunities provided by the modern higher education system for its development are revealed. The Karachay-Cherkess State University is given as an example of a public organization, the educational activities carried out within the walls of which favor the such competencies development. Extracurricular activities are studied on the material of Gzhel State University.

Key words: **higher education, bachelor's degree in profile "Fine Arts", master's degree in profile "Fine Arts", creative abilities of students, student, teacher.**

Н.П. Боташева*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: botash.n@yandex.ru*
А.К. Биджиев*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: ashatttt@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПО ПРОФИЛЮ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются основные возможности для формирования творческих способностей у студентов бакалавриата и магистратуры по профилю «Изобразительное искусство» средствами учебной и внеучебной деятельности, существующие на современном этапе развития системы российского ВО. Для этого в первую очередь исследуется специфика профессиональной деятельности выпускников бакалавриата и магистратуры, успешно завершивших обучение по соответствующему профилю. Затем изучается комплекс умений и навыков, необходимых им для осуществления такой деятельности. Определяется место в нём творческих способностей. Раскрываются наиболее существенные возможности, предоставляемые современной системой высшего образования для его развития. В качестве примера учебного заведения, в стенах которого осуществляется учебная деятельность, благоприятствующая развитию таких компетенций, приведён Карачаево-Черкесский государственный университет. Внеучебная деятельность исследована на материале Гжельского государственного университета.

Ключевые слова: **высшее образование, обучение в бакалавриате по профилю «изобразительное искусство», обучение в магистратуре по профилю «изобразительное искусство», творческие способности студентов, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах нашей статьи, объясняется фактом коренных преобразований, фиксирующихся на протяжении тридцати последних лет. Они затрагивают практически все сферы жизни российского социума [1–5].

Изменившиеся реалии современного общества не могли не сказаться на его требованиях к выпускникам учреждений системы высшего образования. Это в полной мере относится к лицам, успешно освоившим программы бакалавриата и магистратуры по профилю «Изобразительное искусство». Сохраняется важность профессиональных компетенций для их успешной деятельности в современных условиях. Однако вместе с тем возрастает значение творческих способностей [2; 3; 5; 6]. Основным путям их формирования на ступенях бакалавриата и магистратуры посвящена данная статья.

В виду вышеизложенного её целью является исследование основных возможностей, существующих для формирования творческих способностей у студентов бакалавриата и магистратуры по профилю «Изобразительное искусство» в учебной и внеучебной деятельности на современном этапе развития системы отечественного ВО.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– рассмотреть специфику профессиональной деятельности выпускников бакалавриата и магистратуры, успешно завершивших обучение по соответствующему профилю;

– изучить комплекс умений и навыков, необходимых им для осуществления такой деятельности;

– определить место в нём творческих способностей;

– раскрыть наиболее существенные возможности, предоставляемые современной системой высшего образования для его развития.

При подготовке статьи авторами были использованы следующие методы:

– анализ собственного педагогического опыта;

– изучение специальной литературы.

Её научная новизна заключается в определении основных возможностей, существующих для формирования творческих способностей студентов бакалавриата и магистратуры, осваивающих профиль подготовки «Изобразительное искусство» на современном этапе развития системы отечественного ВО.

Теоретическая значимость видится в конкретизации места творческих способностей в профессиональном портрете магистра и бакалавра изобразительного искусства.

Практическая значимость нашей статьи состоит в демонстрации путей реализации возможностей, предоставляемых современной системой ВО для формирования творческих способностей студентов бакалавриата и магистратуры.

Ролью и местом изобразительного искусства в современном мире определяется специфика профессиональной деятельности бакалавров и магистров, успешно завершивших обучение по соответствующему профилю [1; 4–8]. Их уровень подготовки позволяет работать в образовательных организациях; социальной сфере; области культуры [2; 5].

Успешность деятельности профессионалов соответствующего профиля в вышеперечисленных сферах предполагает достаточный уровень развития у них комплекса умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском оптимальных решений в различных ситуациях профессиональной деятельности [4; 8; 9]. Подобная система навыков и умений составляет основу креативности – способности представителя творческой профессии видеть нестандартное в обычном и генерировать инновационные идеи [1; 4; 6; 7].

Таким образом, мы можем видеть, насколько важным с точки зрения формирования компетентности будущего бакалавра или магистра изобразительных искусств является развитие его творческих навыков [4; 5; 9]. Это, в свою очередь, представляется возможным в случае соблюдения некоторых педагогических условий (табл. 1).

Таблица 1

Педагогические условия формирования творческих навыков у студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по профилю «Изобразительное искусство»

№ п/п	Условия
1.	Сложность предлагаемых творческих заданий должна соответствовать уровню подготовки, индивидуальным художественным способностям и состоянию мотивационно-потребностной сферы учащегося [6; 8]
2.	Необходимо создание учебных ситуаций, подразумевающих свободный выбор будущим бакалавром или магистром направления его творческой деятельности
3.	Осуществляя самостоятельный выбор направления учебной творческой деятельности, студент должен быть уверен в том, что преподаватель примет любое его решение

К реализации этих условий стремятся участники образовательного процесса, осуществляемого в пространстве Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева [10]. В данной ОО формирование творческих навыков у студентов, осваивающих соответствующие направления подготовки, понимается как единый процесс непрерывного профессионально-мотивирующего обучения. Он предполагает использование полного спектра методов профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования [3; 6; 11]. Соответственно, в качестве дополнения к классическим методикам применяются:

- пленэры;
- просмотры;
- лекции-экскурсии;
- мастер-классы;
- музейные практики [10].

Таким образом, существенно расширяются возможности для развития творческих способностей учащихся [7; 10; 11].

Кроме того, большинством современных российских вузов может быть с успехом оптимизирован процесс формирования таких способностей в случае заимствования их руководством и педагогами позитивного опыта организации учебной практики в Карачаево-Черкесского государственном университете [12].

Лица, ответственные за организацию практик в данной ОО, считают, что существенную роль в формировании творческих способностей будущих профессионалов сферы изобразительного искусства играет т. н. «насмотренность» [3; 11; 13]. Последняя формируется, когда студенты знакомятся с выдающимися образцами изобразительного искусства. Таким образом, лица, осваивающие направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) подготовки «Изобразительное искусство; технология», за время прохождения ознакомительной практики участвуют в ряде экскурсий по музеям как своего, так и соседнего региона (табл. 2).

Авторам настоящей статьи представляется возможной рецепция опыта формирования творческих способностей у студентов бакалавриата и магистратуры средствами внеучебной деятельности, осуществляемого в Гжельском государственном университете [13; 14]. На базе этой ОО успешно действует

Таблица 2

Музеи, в которые предпринимаются экскурсии в ходе ознакомительной практики студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) подготовки «Изобразительное искусство; технология»

Регион	Музеи
КЧР	Дом-музей И.П. Крымшамхалова
	Аланские Храмы в Нижне-Архызском городище
	Народный музей истории и культуры карачаевского народа им. С.Ю. Джанибекова
	Карачаево-Черкесский историко-культурный и природный музей-заповедник [12]
	Карачаево-Черкесская картинная галерея
Ставропольский край	Кисловодский историко-краеведческий музей «Крепость»
	Картинная галерея пейзажей П.М. Гречишкина
	Музей-усадьба художника Н.А. Ярошенко
	Ставропольский музей изобразительных искусств

студенческое творческое бюро. Последнее представляет собой общественное объединение, основанное на принципах добровольности, самоорганизации и творческой мотивированности [2; 14; 15; 16].

Его участником может стать любой студент художественного факультета, занимающийся или желающий заниматься творческой деятельностью. На базе данного объединения учащимися выполняются индивидуальные творческие проекты. При этом студентам предоставляется свобода выбора тематики проекта и материала. Жесткие временные рамки также отсутствуют [14, с. 33]. Таким образом, участники рассматриваемого творческого объединения имеют возможность для пробы сил в работе с самыми разными материалами в различных техниках [4; 13; 15; 16].

В ходе работы над проектами учащимся может оказываться помощь со стороны руководителя. Но при этом является недопустимым его вмешательство в индивидуальный творческий процесс [1; 4; 8; 13; 16]. Участники должны чувствовать себя независимыми в ходе осуществления творческих актов.

Подводя итоги настоящей статьи, в первую очередь отметим, что в реалиях современного общества сохраняется важность профессиональных компетенций лиц, освоивших программы бакалавриата и магистратуры по профилю «Изобразительное искусство», для их успешной профессиональной деятельности. Вместе с тем возрастает значение творческих способностей.

Формирование таких способностей представляется возможным в случае соблюдения трёх педагогических условий. Перечислим их: сложность предлагаемых творческих заданий должна соответствовать уровню подготовки, индивидуальным художественным способностям и состоянию мотивационно-потребностной сферы учащегося; необходимо создание учебных ситуаций, подразумевающих свободный выбор будущим бакалавром или магистром направления его творческой деятельности; осуществляя такой выбор, студент должен быть уверен в том, что преподаватель примет любое его решение.

К реализации этих условий стремятся участники образовательного процесса, осуществляемого в пространстве Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева. В этой ОО формирование творческих навыков студентов, осваивающих соответствующие направления подготовки, понимается как единый процесс непрерывного профессионально-мотивирующего обучения. Он предполагает использование полного спектра методов профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования.

Большинством современных российских вузов может быть с успехом оптимизирован процесс формирования таких способностей в случае заимствования их руководством и педагогами позитивного опыта организации учебной практики в Карачаево-Черкесского государственном университете. Последняя ориентирована на формирование у них т. н. «насмотренности». В свою очередь, достаточный уровень её развития будет способствовать дальнейшему развитию творческих способностей будущих профессионалов.

Также авторам настоящей статьи представляется возможной рецепция опыта формирования творческих способностей у студентов бакалавриата и магистратуры средствами внеучебной деятельности, осуществляемого в Гжельском государственном университете. На базе этой ОО успешно действует студенческое творческое бюро. Последнее представляет собой общественное объединение, основанное на принципах добровольности, самоорганизации и творческой мотивированности.

Библиографический список

1. Денисова Д.А., Пивнева С.В., Коробейникова В.Н. Исследование эффективности организации дистанционного обучения в университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 42–44.
2. Саенко Л.А., Корольков К.В. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 90–92.

3. Боташева Н.П. Развитие композиционного мышления у бакалавров художественно-педагогических специальностей: теоретико-методические аспекты. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 6; № 6: 1013–1019.
4. Алиева А.Р., Боташева Н.П. Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства. *Проблемы современного педагогического образования.* 2017; № 57-6: 50–60.
5. Илькевич Б., Сивова И.В. Формирование профессиональной культуры художника при подготовке студентов колледжа народного художественного промысла. *Педагогика искусства.* 2021; № 1: 53–62.
6. Никулин А.А. Интерактивные методы обучения при подготовке художников-дизайнеров в колледже: проблемы реализации. *Вестник ГГУ*. 2018; № 2: 66–72.
7. Галактионов И.В. *Психология творческой деятельности: структура, этапы, механизмы, методы исследования.* Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2017.
8. Месенева Н.В. К вопросу о практико-ориентированном обучении студентов-дизайнеров. *Современные наукоемкие технологии*. 2019; № 9: 148–152.
9. Колесник Н.Б. Развитие образного мышления студентов как основа профессиональной подготовки в средовом дизайне. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 27–30.
10. *Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева: сайт.* Available at: https://kchgu.ru/institut-kul-tury-i-iskusstv/
11. Боташева Н.П. *Формирование эстетического вкуса подростков в условиях поликультурной образовательной среды средствами регионального народного декоративно-прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2013.
12. *Практика студентов ИКИ.* Available at: https://kchgu.ru/praktika-studentov-iki/
13. Алиева А.Р. Теоретические подходы к формированию «гибких навыков» (soft skills) в процессе подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 159–161.
14. Сивова И.В. Внеучебная деятельность как средство формирования творческой активности студентов художественных специальностей колледжа. *Молодежь в науке и творчестве: материалы Международного научного форума обучающихся.* Электроизолятор: ГГУ, 2017: 32–33.
15. Алиева А.Р. Возможности формирования soft skills в процессе профессиональной подготовки будущих магистров направления «Педагогическое образование». *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6(91): 273–275.
16. Дементьева С.В. Развитие творческих способностей школьников средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования. *Молодежь в науке и творчестве: материалы Международного научного форума обучающихся.* Электроизолятор: ГГУ, 2017: 322–324.

References

1. Denisova D.A., Pivneva S.V., Korobejnikova V.N. Issledovanie `effektivnosti organizacii distancionnogo obucheniya v universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 42-44.
2. Saenko L.A., Korol'kov K.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 90-92.
3. Botasheva N.P. Razvitie kompozicionnogo myshleniya u bakalavrov hudozhestvenno-pedagogicheskih special'nostej: teoretiko-metodicheskie aspekty. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 6; № 6: 1013-1019.
4. Alieva A.R., Botasheva N.P. Pedagogicheskij potencial narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; № 57-6: 50-60.
5. Il'kevich B., Sivova I.V. Formirovanie professional'noj kul'tury hudozhnika pri podgotovke studentov kolledzha narodnogo hudozhestvennogo promysla. *Pedagogika iskusstva.* 2021; № 1: 53-62.
6. Nikulin A.A. Interaktivnye metody obucheniya pri podgotovke hudozhnikov-dizajnerov v kolledzhe: problemy realizacii. *Vestnik GGU*. 2018; № 2: 66-72.
7. Galaktionov I.V. *Psihologiya tvorcheskoj deyatel'nosti: struktura, `etapy, mehanizmy, metody issledovaniya.* Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
8. Meseneva N.V. K voprosu o praktiko-orientirovannom obuchenii studentov-dizajnerov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2019; № 9: 148-152.
9. Kolesnik N.B. Razvitie obraznogo myshleniya studentov kak osnova professional'noj podgotovki v sredovom dizajne. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 27-30.
10. *Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet im. U.D. Alieva: sajt.* Available at: https://kchgu.ru/institut-kul-tury-i-iskusstv/
11. Botasheva N.P. *Formirovanie `esteticheskogo vkusa podrostkov v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy sredstvami regional'nogo narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2013.
12. *Praktika studentov IKI.* Available at: https://kchgu.ru/praktika-studentov-iki/
13. Alieva A.R. Teoreticheskie podhody k formirovaniyu «gibkih navykov» (soft skills) v processe podgotovki buduschih bakalavrov i magistrov tvorcheskih professij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 159-161.
14. Sivova I.V. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya tvorcheskoj aktivnosti studentov hudozhestvennyh special'nostej kolledzha. *Molodezh' v nauke i tvorchestve: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma obuchayuschihsya.* `Elektroizolyator: GGU, 2017: 32-33.
15. Alieva A.R. Vozmozhnosti formirovaniya soft skills v processe professional'noj podgotovki buduschih magistrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6(91): 273-275.
16. Dement'eva S.V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Molodezh' v nauke i tvorchestve: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma obuchayuschihsya.* `Elektroizolyator: GGU, 2017: 322-324.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-238-241

Zvyagintseva E.P., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EZvyagintseva@fa.ru*
Episheva O.S., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

UTILIZING DIDACTIC FILLERS IN TEACHING UNDERGRADUATES WITH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL USE (BY THE EXAMPLE OF BUSINESS ENGLISH). The article considers some problems of foreign language training of undergraduates at a non-linguistic university. These issues can be partially solved by using didactic fillers, that are short-term learning activities allowing the academics to use the time left after all the planned stages of the seminar have been worked out. Such types of activities may be utilized with benefit and minimal efforts. The integration of didactic fillers into the outline of a practical training meets various criteria that determine the effectiveness of the learning process, such as accessibility, visibility, explicativeness, motivation, structuredness, communicative orientation, reflexivity. Exemplary didactic fillers are proposed, and they may be used during classes when teaching bachelors in various fields of study. The conclusion is made about the expediency of didactic fillers application in the course of teaching the language for professional use. Recommendations are proposed for better mastering a foreign language in all its multidimensionality.

Key words: **didactic fillers, foreign language training, bachelors, language for professional use, classes.**

Е.П. Звягинцева*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EZvyagintceva@fa.ru*
О.С. Епишева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ФИЛЛЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются проблемы иноязычной подготовки студентов бакалавриата в неязыковом вузе, которые можно частично решить с помощью применения дидактических филлеров – коротких видов учебной активности, которая помогает преподавателю с пользой и минимальными усилиями использовать время занятия, оставшееся после того, как все запланированные этапы семинара уже отработаны. Интеграция дидактических филлеров в

канву практического занятия соответствует разнообразным критериям, определяющим эффективность процесса обучения, таким как доступность, наглядность, экспликативность, мотивационность, структурированность, коммуникативная ориентированность, рефлексивность. Предлагается примерный набор филлеров, которые могут быть использованы во время аудиторной работы при обучении бакалавров различных направлений подготовки. Делается вывод о целесообразности применения дидактических филлеров в ходе обучения языку специальности. Предложены рекомендации для лучшего усвоения иностранного языка во всей его многоаспектности.

Ключевые слова: **дидактические филлеры, иноязычная подготовка, бакалавры, язык специальности, занятия.**

В современных условиях подготовки специалистов для экономики страны по-прежнему актуальным остается вопрос обучения языку специальности, т. к. в рамках своей профессии человеку приходится развиваться не только на базе достижений отечественной научно-технической мысли, но и черпать идеи из опыта работы своих коллег из-за рубежа. Актуальность данной темы обусловлена наличием противоречий: с одной стороны, возрастающим спросом на специалистов с высоким уровнем владения иностранным языком, с другой стороны, недостаточной мотивацией студентов к его изучению.

Цель статьи – определить методические приёмы, позволяющие смягчить данные противоречия и вместе с тем поделиться с практикующими педагогами определенным набором дидактических филлеров. Практика показывает, что такие филлеры способны не только заполнить время, оставшееся в конце занятия, но и вызвать интерес к изучению неродного языка, т. е. стать дополнительным мотиватором для студентов в освоении языка специальности.

Методы исследования, которые были использованы при подготовке данной статьи, включали в себя теоретические основы (анализ литературных источников в области методики профессионального образования); эмпирический научный метод – формирующий эксперимент: обсуждение плана исследования проблемы с коллегами из Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ; метод поэтапного формирования мета-навыков студентов 3 курса бакалавриата в ходе иноязычной подготовки; частно-методический эксперимент для усвоения знаний, умений, навыков в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»; анализ отзывов студентов, принявших участие в формирующем эксперименте.

В условиях современного ФГОС ВО игровые технологии на занятиях по иностранному языку рассматриваются как средство реализации системно-деятельностного подхода. В его основе лежит осознанное отношение к знаниям, которые нецелесообразно преподносить в готовом виде. Напротив, студенты должны сами «добыть» информацию в процессе исследовательской или аналитической деятельности. Принцип трех П («презентация, практика, производительность» от англ. Presentation, Practice, Performance) уже не так популярен, как в прошлом веке. Лучшие результаты в области подготовки будущих специалистов показывает использование другого подхода – TTT approach (Task – Teach – Task), который предполагает:

1) самостоятельное выполнение обучаемыми задания по новой теме (лексической или грамматической);

2) проведение педагогом анализа ошибок с последующим планированием введения необходимого языкового материала (лучше всего – посредством стимулирования у студентов дедукции);

3) закрепление и отработка нового материала в разнообразных заданиях.

При введении или отработке нового материала перед педагогом стоит задача организовать поисково-исследовательскую или аналитическую работу студентов таким образом, чтобы они сами поняли это новое правило, нашли решения предложенной к обсуждению проблемы, на практике отработали разнообразные структуры (грамматические, лексические, стилистические, фонетические и т. д.).

Мы согласны с выводами исследователей в области педагогики и методики преподавания иностранных языков о том, что перед обучающими сейчас как никогда остро «встает задача видоизменения традиционных методик преподавания английского языка и формирования новых приоритетов» [1, с. 15]. Степень успешности реализации поставленных перед педагогами XXI века задач зависит в первую очередь от грамотного использования приемов и методов организации процесса обучения. В результате разумного планирования, выверенного содержания, интересного наполнения удается создать стимулы, которые способны мотивировать к изучению иностранного языка. Одним из них можно считать геймификацию учебного процесса, которая позволяет вовлечь студентов в решение учебных задач и ситуаций [2]. Изменение языковой парадигмы и новые стандарты обучения иностранному языку запускают механизмы и заставляют педагогов искать и разрабатывать игровые методики в рамках системно-деятельностного подхода. Исследователи относят к ним повышение внешней и внутренней мотивации обучаемых; прикладной характер учебных игр; ориентированность на субъектность, при которой не педагоги учат студента, а он учится сам, в результате чего происходит поиск способов получения знаний [3]. Игры имеют огромный потенциал в формировании различных действий: универсальных учебных, личностных, коммуникативных. Существуют различные критерии классификаций педагогических игр, описанных в профессиональной литературе [4]. Наибольшее значение во время учебных игр, на наш взгляд, имеют возможности активизации регулятивных действий студентов, т. к. планирование, контроль, коррекция, оценка и т. д. пригодятся им в их профессиональной деятельности вне зависимости от выбранной специальности.

Любая игра завязана на активности, будь то ментальная, психоэмоциональная или физическая активность. Дидактические филлеры (от англ. fill – наполнять) на занятиях по иностранному языку, которые совмещают в себе элементы специальных видов активности в процессе игровой ситуации, могут стать своеобразной палочкой-выручалочкой для педагога, заполняя оставшееся учебное время, когда все запланированные этапы занятия уже отработаны, а новую тему за короткий промежуток времени давать нецелесообразно или неэффективно. Подобные филлеры – это неоспоримая польза языковой коммуникации, которая позволяет закрепить полученные знания, стать дополнительным стимулом на занятии, поднять студентам настроение и мотивировать на посещение семинара в следующий раз. Иначе говоря, дидактические филлеры – это симбиоз заданий, которые играют разные роли на разных этапах занятия. Их можно использовать и в первой половине академической пары, когда запланированную проверку домашнего задания студенты выполнили за более короткий срок, и в середине семинара, когда студенты демонстрируют усталость и по их реакциям видно, что их нужно мотивировать на продолжение занятия.

Начав использовать дидактические филлеры в ходе формирующего эксперимента во время проведения занятий со студентами экономических специальностей, мы убедились, что данный инструмент должны быть в арсенале каждого преподавателя. Это может быть всего 5–7 активностей (от англ. activities), отвечающих определенным критериям: они должны быть универсальны, подходить под любую изучаемую тему и уровень подготовки студентов, не требовать больших затрат на подготовку или объемных дидактических материалов, занимать не более 10 минут аудиторной работы. Наш формирующий эксперимент доказал правомерность гипотезы, выдвинутой исследователем С.В. Мотовым, об интеграции элементов когнитивной лингвистики в структуру коммуникативно-ориентированного обучения для повышения качества образования, особенно при обучении лексическим и грамматическим языковым феноменам [5, с. 38]. Задания, которые предлагались студентам в ходе применения дидактических филлеров на занятиях, выступали фасилитаторами в категоризации знаний о мире вообще и их профессии в нем в частности, в познавательных процессах, в определении познавательных способностей личности, в поиске лучших форм взаимодействия.

Зарубежные преподаватели-практики тоже советуют активно использовать дидактические филлеры с целью заполнения пробелов (временнЫх, лексических, грамматических и т. д.), а также активизации продуктивных навыков при обучении иностранному языку (говорение и письмо) [6]. Внедрение филлеров в структуру учебных занятий доказывает правомерность выводов исследователей [7] о том, что как элемент игрового метода филлеры активизируют учебную деятельность, поддерживают интерес к изучаемому языку, снимают утомление. Кроме того, наш формирующий эксперимент показал, что дидактические филлеры помогают студентам в развитии «мягких навыков»: познавательной активности, наблюдательности, внимания, памяти, мышления, творческого потенциала. На основе полученных данных и анализа откликов студентов можно сделать вывод о том, что подобные виды учебного взаимодействия делают процесс обучения занимательным и активным. При этом исследователи в области игровых технологий [8, с. 48] предлагают соблюдать ряд условий на занятиях по иностранному языку, и данные условия применимы в случае использования филлеров. Во-первых, преподавателям следует ориентироваться на цели урока: учебные, воспитательные и развивающие. Во-вторых, нужно делать отбор игр в соответствии с возрастом учебной аудитории. В-третьих, во всем нужна умеренность.

По мнению отечественного ученого В.И. Загвязинского, эксперимент – «центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии» [9, с. 30]. Наш выбор именно такой формы исследования в ходе учебного взаимодействия был обусловлен тем, что в ходе простого наблюдения педагогам зачастую не удается предвидеть значимые изменения, а в эксперименте организаторы данного вида исследования могут как прогнозировать, так и планировать ожидаемые результаты, подстраиваться под условия и иметь возможность манипуляционных действий с переменными данными эксперимента. В ходе формирующего (обучающего) эксперимента нам удалось наблюдать изменения в уровне компетенций студентов, в их отношении к изучаемой дисциплине, в шкале ценностей, личностного развития под целенаправленным воздействием со стороны педагога: обучающим, развивающим и воспитывающим. Элементы эмоционального интеллекта, гармонично вплетаемые в канву занятия, подтверждают важность и необходимость его развития у студентов вуза, и об этом пишут многие практикующие педагоги [10]. Эмоциональный интеллект возможно развивать даже малыми средствами и делать это точечно, например, во время использования коротких филлеров.

Описание формирующего эксперимента, проводимого со студентами 3 курса бакалавриата Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ (очная форма обучения):

– первый этап – определение круга проблем при обучении иностранному языку, формулирование темы, выделение объекта и предмета, целей и задач эксперимента, разработка гипотезы;

– второй этап – выбор методов, релевантных поставленным задачам; проверка гипотезы о необходимости введения филлеров в канву практических занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», их апробирование и уточнение; обоснование выводов и создание практических рекомендаций;

– третий этап – внедрение полученных результатов в практику и публикация рекомендаций с целью использования дидактических филлеров во время обучения языку специальности.

Во время формирующего эксперимента нам удалось приблизиться к решению ряда педагогических задач. Во-первых, было установлено, что между воздействием исследователя (педагога) и достигаемыми результатами наблюдается наличие определенных взаимосвязей, чья эффективность подтвердилась увеличением интереса к изучению языка специальности. Так, например, у педагогов, применяющих дидактические филлеры во время практических занятий, увеличился рейтинг в ходе опроса «Преподаватель глазами студента». Во-вторых, при сравнении продуктивности нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия дидактические филлеры показали бОльшую результативность и отдачу. Студентам в конце каждого занятия в течение семестра предлагалось оценивать семинар по 3 критериям, ответив на вопросы: что было самое запоминающееся, самое полезное и самое трудное на сегодняшнем занятии? По первому и второму критериям средний показатель положительной обратной связи (feedback) всегда смещался в сторону филлеров. Это говорит о том, что студентам интереснее участвовать (и делать это охотно, со 100% вовлеченностью) в полезных и разнообразных формах активностей, предложенных педагогом, а не в рутинных учебных действиях, выполняя задания учебника.

Проведя анализ разных филлеров, которые чаще всего использовались преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации во время групповых занятий с бакалаврами экономических специальностей, мы пришли к выводу, что наиболее полезными и востребованными можно считать следующие пять филлеров (табл. 1).

Универсальность предложенных филлеров очевидна: их можно использовать при обучении любому иностранному языку. У каждого педагога будет собственная библиотека филлеров, которые помогут ему заполнить лакуны занятия с огромной пользой и успехом, добиваясь прогресса в изучении иностранного языка для профессиональных целей. Мы предложили в данной статье только небольшую подборку филлеров, которыми успешно пользуемся на занятиях со студентами экономических специальностей. Но они могут быть применены в подготовке любого специалиста в неязыковом вузе.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей в ходе обучения бакалавров языку специальности при формировании мета-навыков, которые будут востребованы в условиях турбулентности политических, экономических, социальных процессов. Кроме того, во время формирующего эксперимента была обнаружена корреляция между использованием филлеров в учебных ситуациях и мотивацией к изучению иностранного языка. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методах использования разных форм взаимодействия между педагогом и студентами, равно как и в ходе межличностного взаимодействия студентов. Практическая значимость включает в себя конкретные примеры и рекомендации по использованию филлеров при обучении студентов языку специальности, образцы неэнергозатратных заданий для заполнения лакун во время проведения практических занятий в неязыковом вузе.

Таблица 1

Примеры дидактических филлеров при обучении деловому английскому языку

№ п/п	Название филлера	Краткое описание
1.	К счастью – К сожалению (Fortunately – Unfortunately)	Преподаватель во время фронтального опроса выводит на экран утверждение по изучаемой теме (лучше, если оно будет проблемного характера). Студент 1 читает утверждение и продолжает его, начиная с фразы «К счастью, …» (оптимистичный вариант). Студент 2 читает то же самое утверждение и продолжает его, начиная с фразы «К сожалению, …» (пессимистичный вариант). Преподаватель выводит на экран второе утверждение. Студент 2 теперь высказывается оптимистично по поводу данного утверждения, а студент 3 – пессимистично. В зависимости от времени филлера можно провести 1 или 2 раунда, при этом все студенты отрабатывают и перцептивные навыки (чтение высказывания, прослушивание оптимистичных или пессимистичных сценариев своих одногруппников), и продуктивные (собственное устное высказывание). Если позволяет время, филлер можно предложить в мини-группах (одна группа высказывает оптимистичный сценарий, вторая – пессимистичный, на следующем утверждении они меняются ролями)
2.	Рассказ по цепочке (Chain story)	Преподаватель пишет слово из пройденного материала. Студент1 продолжает фразу или составляет предложение. Студент2 расширяет предыдущее предложение, добавляя свою информацию. Студент3 повторяет все услышанное, добавляя собственную часть. Задание можно усложнить, дав список слов/конструкций, которые студенты обязаны использовать при составлении предложений (развитие логических навыков, памяти и использование коннекторов; возможно – активизация навыков письма, что особенно полезно будет тем студентам, у которых память развита недостаточно хорошо). Данный вид учебного взаимодействия продолжается до тех пор, пока не закончится время, отведенное на филлер, или идеи студентов
3.	Убеди меня (Persuade me)	Цель данного филлера – переубедить речевого партнера, демонстрируя собственное мнение или в рамках предложенной роли. Например, преподаватель задает вопрос: «Что лучше: быть лидером проектной команды или ее рядовым членом?». Студенты работают в парах и в рамках заранее определенного лимита времени должны переубедить напарника в правоте своих доводов. Можно усложнить подобные мини-дебаты, разделив учебную группу на 2 подгруппы, где каждая будет отстаивать позицию «за» или «против»
4.	Аквариум (Fishbowl)	Один студент из группы в течение определенного отрезка времени, не останавливаясь, говорит все, что думает и знает по заданной теме (изучаемой или изученной). Группа делает записи, не задавая вопросов спикеру. После сигнала таймера проводится мини-обсуждение услышанного, студенты могут задать вопросы, поделиться своим мнением, дать рекомендации (например, в речи спикера были замечены грамматические или фонетические ошибки). Если время позволяет, следующий желающий повторяет задание, но на другую тему. Данный филлер можно усложнить, предложив студенту-спикеру набор обязательных (от 3 до 5) лексических единиц или словосочетаний по тагетированной теме, которые должны быть «вплетены» в канву его выступления. Преподавателю следует вести учет выступлений с тем, чтобы в течение семестра каждый студент учебной группы побывал в подобном «аквариуме». Во время дополнительных консультаций (обычно они проводятся в период аттестации) педагог может дать рекомендации каждому спикеру по улучшению навыков презентации материала, снижению стресса во время выступления перед аудиторией и т. п.
5.	Пойми меня (Catch a word)	Студентам выдается набор карточек (лексика изучаемой темы, распечатанная преподавателем). Группа делится пополам, представитель группы выходит и начинает давать определения каждому слову из набора (в правилах заранее оговаривается невозможность использования однокоренных слов). Команда угадывает слова своего спикера за отведенное количество минут (для студентов с низким уровнем языковой подготовки – 3 минуты, для более сильных групп достаточно 1 минуты). Затем представитель другой команды выходит и за то же время описывает другой сет слов, которые видит на карточках. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество карточек. Если позволяет время, преподаватель объясняет или показывает карточки, которые команды не смогли угадать. Студенты при этом не только учатся быстро думать, подбирать синонимы, подключать невербальные формы общения (жесты, мимику), но и работать в состоянии стресса, сжатых сроков, конкурентной борьбы

Делая вывод о целесообразности применения филлеров в ходе обучения языку специальности, стоит отметить, что с их помощью можно легче найти решение различных задач. В первую очередь это создание психологической готовности студентов к речевому общению на иностранном языке; закрепление, повторение изученного материала; тренировка в выборе нужного речевого варианта. Дидактические филлеры, как и учебные игры, можно разделить на насколько категорий: лексические, грамматические, фонетические, орфографические, творческие. Неоспоримым преимуществом использования филлеров при подготовке бакалавров является тот факт, что данный вид учебного взаимодействия стоит затраченных усилий, всегда активно поддерживается студентами любого возраста, подогревает их интерес, адекватен используемым средствам и методам. Дидактические филлеры отлично развивают мягкие навыки студентов (воображение, анализ, синтез информации), способствуют более глубокой проработке тем (все, что делается с воодушевлением и на эмоциональном подъеме, лучше запоминается), помогают продемонстрировать личное отношение к происходящему на занятии или к обсуждаемой проблеме в поле профессионального дискурса через навыки общения, развитое воображение и со-творчество. Кроме того, педагогам в таких ситуациях легче получить обратную связь о том, как студенты усвоили учебный материал, восприняли и выполнили задание в условиях многозадачности. Самое главное преимущество филлеров заключается в том, что навыки говорения, без которых невозможна современная профессиональная деятельность, развиваются через использование выученных слов в коммуникативном контексте на начальных этапах с последующим выходом в поле индивидуально конструируемых ответов, а затем и в сферу свободной языковой практики (freer practice).

В заключение стоит поделиться рекомендациями, которые мы выработали на собственном опыте использования филлеров. Во-первых, данный вид учебного взаимодействия лучше проходит и легче организуется во время занятий в аудитории, а не онлайн. Во-вторых, каждому педагогу, которому интересна тема работы с филлерами, стоит создать собственную библиотеку заданий «на все случаи жизни» (в цифровом формате или на бумажных носителях) и пользоваться ею по мере необходимости: для снятия напряжения в группе (ice-breaking), для разогрева своих студентов в начале занятия (warming-up), для переключения внимания или снятия усталости в середине семинара (middler), в конце практического занятия (ending-up), если осталось время. Подбирать филлеры можно к конкретной теме урока, в процессе целевого поиска, даже в процессе обучения (через инсайты, когда отдельные техники окажутся более эффективными при работе с конкретной группой). С такой библиотекой дидактических филлеров планирование занятия будет похоже на конструктор, кубики из который можно комбинировать бесконечное количество раз. Главное – не забывать менять филлеры в одной и той же учебной группе, чтобы присутствовал некий элемент новизны и позитивного подкрепления в ходе обучения языку специальности.

Наш формирующий эксперимент доказал, что в группах студентов 3 курса бакалавриата дидактические филлеры оказали влияние на сознательно-организационную составляющую аудиторной работы, проявились в мотивационно-побудительных действиях обучаемых, помогли им раскрыть свои поисковые, рефлексивные, мыслительные, презентационные навыки, а также стали использоваться преподавателями как эмоционально-экспрессивные конструкты занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Педагогический дизайн практических занятий от этого только выиграл, творческие инсайты по подбору или созданию дидактических филлеров выводят работу преподавателя на новую высоту. Выигрывают от этого все участники образовательного процесса.

Библиографический список

1. Мильруд Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001; № 6: 14–16.
2. Бортников Т.Г., Долженкова М.И. Пути повышения мотивации обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2020; Т. 25, № 186: 34–41.
3. Ливингстоун К. *Ролевые игры в обучении иностранным языкам*. Москва, 1999.
4. Еловская С.В., Еловская А.А., Будилова А.В. Виды и классификации лингводидактических игр. *Современные педагогические технологии в организации образовательного пространства региона:* сборник материалов Областной научно-практической конференции. Мичуринск: ООО «БИС», 2018: 112–115.
5. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 23, № 175: 37–44.
6. Seifert St. *Mind the Gap: 5 Exciting ESL Filler Activities for Any Spare Moment*. Available at: https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-filler-activities/#
7. Терехина Н.В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2016; № S13: 72–78.
8. Казимирова С.Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка. *Филология и лингвистика*. 2017; № 1: 46–48.
9. Загвязинский В.И., Астаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2008.
10. Манахова Е.Б. Эмоциональный интеллект будущего менеджера как фасилитатор адаптации к изменяемой профессиональной среде. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 4 (117): 198–201.

References

1. Mil'rud R.P. Sotrudnichestvo na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; № 6: 14-16.
2. Bortnikov T.G., Dolzhenkova M.I. Puti povysheniya motivacii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; T. 25, № 186: 34-41.
3. Livingstoun K. *Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam*. Moskva, 1999.
4. Elovskaya S.V., Elovskaya A.A., Budilova A.V. Vidy i klassifikacii lingvodidakticheskih igr. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v organizacii obrazovatel'nogo prostranstva regiona:* sbornik materialov Oblastnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Michurinsk: OOO "BIS", 2018: 112-115.
5. Motov S.V. Lingvokognitivnye osnovy obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 23, № 175: 37-44.
6. Seifert St. *Mind the Gap: 5 Exciting ESL Filler Activities for Any Spare Moment*. Available at: https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-filler-activities/
7. Terehina N.V. Ispol'zovanie igrovyh metodov i priemov na urokah anglijskogo yazyka kak sposob povysheniya motivacii k obucheniyu. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; № S13: 72-78.
8. Kazimirova S.N. Igrovaya forma v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Filologiya i lingvistika*. 2017; № 1: 46-48.
9. Zagvyazinskij V.I., Astahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2008.
10. Manahova E.B. `Emocional'nyj intellekt buduschego menedzhera kak fasilitator adaptacii k izmenyaemoj professional'noj srede. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 4 (117): 198-201.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 37.04:0018:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-241-243

Malsagova M.Kh., *teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: Malsag06@mail.ru
Malsagov A.A., *teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: a-malsagov@mail.ru

EXPERIMENTAL APPROBATION OF NEUROPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES. The article presented in the proposed pedagogical community the results of a study of experimental verification of neuropedagogical technologies. The relevance of this problem is substantiated. The key categories of the study have been clarified: "experiment", "neuropedagogy", "technology", "neuropedagogical technology". Conclusions are made about the need for methodological and environmental adjustments in the organization and management of the neuropedagogic experiment due to the integration of its natural and artificial forms. This experiment is divided into stages: pre-experimental, actually experimental and post-experimental. Their characteristics are performed. The essence of neuro-physiological, psychological, didactic diagnostics performed at the pre-experimental and post-experimental stages is revealed. The component composition of reflection, conditions of efficiency, norms of scientific ethics is specified. The authors conclude that the results of the study of experimental approbation of neuropedagogical technologies include the substantiation of the problem, the clarification of key categories of research, the allocation of forms (natural, artificial), stages (pre-experimental, self-experimental, post-experimental), diagnostics (neuro-physiological, psychological, didactic), reflection, conditions of effectiveness, norms of scientific ethics.

Key words: **experiment, neuropedagogy, technology, neuropedagogical technology, forms, stages, diagnostics, reflection, conditions of effectiveness, scientific ethics.**

***М.Х. Мальсагова**, преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Malsag06@mail.ru*
***А.А. Мальсагов,** преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: a-malsagov@mail.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В предлагаемой педагогической общественности статье представлены результаты исследования экспериментальной верификации нейропедагогических технологий. Обоснована актуальность этой проблемы. Уточнены ключевые категории исследования: «эксперимент», «нейропедагогика», «педагогическая технология», «нейропедагогическая технология». Сделаны выводы о необходимости методических и средовых корректив в организации и управлении нейропедагогическим экспериментом ввиду интеграции его естественной и искусственной форм. Названный эксперимент разделен на этапы: предэкспериментальный, собственно экспериментальный и постэкспериментальный. Выполнена их характеристика. Раскрыта суть нейрофизиологических, психологических, дидактических диагностик, выполняющихся на предэкспериментальном и послеэкспериментальном этапах. Конкретизирован компонентный состав рефлексии, условий эффективности, норм научной этики. Авторы делают выводы о том, что результаты исследования экспериментальной апробации нейропедагогических технологий включают обоснование проблемы, уточнение ключевых категорий исследования, выделение форм (естественная, искусственная), этапов (предэкспериментальный, собственно экспериментальный, постэкспериментальный), диагностик (нейрофизиологические, психологические, дидактические), рефлексию, условия эффективности, нормы научной этики.

Ключевые слова: **эксперимент, нейропедагогика, технология, нейропедагогическая технология, формы, этапы, диагностики, рефлексия, условия эффективности, научная этика.**

Последние десятилетия конца прошлого и начала XXI века ознаменованы интересом научной общественности к образованию, ориентированному на мозг. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования в России и за рубежом ттаких ученых, как А.А. Алексеева, В.А. Воробьева, В.Д. Еремеева, Н.А. Иванова, И.П. Клемантович, С.Н. Костромина, О.В. Куликова, Е.А. Леванова, М.Х. Мальсагова, Ю.В. Микадзе, К.А. Морнов, В.А. Москвин, Н.В. Москвина, О.Л. Подлиняев, Е.В. Сафронова, Л.И. Серова, А.Л. Сиротюк, В.Г. Степанов, О.В. Трошин, Л.А. Хохлова, Т.П. Хризман; L. Cohen, S. Lehericy, F. Chochon, P. Indefrey, W.J.M. Level, K.H. Kim, J. Kim, F. Pulvermuller, F. Pulvermuller, W. Lutzenderger, H. Preissl, M. Stein, A. Federpiel, T. Koenig, N. Vigneau, M. Ecarnot, G. Rabatel, S. Weiss, H.M. Mueller и др.

Проводятся массовые конференции, разрабатываются масштабные нейропроекты, модели, технологии. В фокусе нашей статьи – нейропедагогические исследования. В 1990-е годы в России была заложена база нейропедагогики благодаря разработкам Т.В. Ахутиной, В.А. Москвина, Н.В. Москвиной, В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман. Определились основные проблемы нейропедагогики (Е.А. Леванова, И.П. Клемантович). Изучались нейропсихологические особенности обучающихся (О.Л. Подлиняева, А.Л. Сиротюк). Были получены впечатляющие результаты в области межполушарной асимметрии и индивидуальных различий людей (А.С. Потапов, В.А. Москвин, Н.В. Москвина). Изучалась умственная деятельность в оптимизации младших школьников (Т. Кузьмина, В.А. Воробьева, Н.А. Иванова, Е.В. Сафронова, Л.И. Серова). Определились достижения в области нейродидактики взрослых (А.А. Мальсагов, В.В. Лезина). В наши дни нейропедагогические исследования проводятся на базе Института когнитивной неврологии при Современной гуманитарной академии, МГУ им. М.В. Ломоносова, Института психологии РАН, Института мозга человека РАН, Российской академии образования, научно-исследовательского института нейрокибернетики, других исследовательских организаций и вузов.

Обязательной составляющей нейропедагогических исследований является эксперимент. Вслед за составителями Педагогического энциклопедического словаря под экспериментом (от лат. experimentum – проба, опыт) мы понимаем эмпирический метод, где явления и процессы изучаются в контролируемых и управляемых условиях [1]. Эксперимент является одним из основных методов научного познания и характеризуется строгим выделением одного или нескольких исследуемых факторов и регистрацией связанных с ним изменений. В нейропедагогическом эксперименте таким фактором выступает образование, ориентированное на мозг.

Педагоги испытывают трудности при верификации результатов обучения, ориентированного на мозг, ввиду междисциплинарного характера данной области педагогического знания, ее коррелированием с психофизиологией, нейробиологией. Названные области знания имеют свои клишированные формы экспериментальной работы, которые осуществляются преимущественно в лабораторных условиях. Педагогический эксперимент, как правило, шире и осуществляется в основном в естественных условиях. Отличается экспериментальный инструментарий, по-разному интерпретируется терминология. Эти обстоятельства затрудняют нейропедагогический эксперимент и являют собой противоречие, определяющее проблему исследования.

Из него логически следует цель статьи: получить знание об экспериментальной апробации нейродидактических технологий.

Задачи статьи:

1) конкретизировать ключевые категории исследования;

2) раскрыть феноменологию эксперимента в нейропедагогике;

3) описать экспериментальные методики в нейропедагогике.

Методы исследования включили обобщение научных данных об эксперименте в нейронауках.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания об эксперименте в нейропедагогике. Впервые проведено исследование данного феномена по комплексным параметрам нейрофизиологии, психологии и педагогики.

Теоретическая значимость статьи заключается в разработке теоретических аспектов экспериментального метода к нейропедагогическим технологиям.

Практическая значимость определяется возможностью корректного использования экспериментального метода к нейропедагогическим технологиям.

Вернемся к феноменологии эксперимента в нейропедагогических технологиях. Для этого прежде уточним понятие “педагогическая технология”. Под ним подразумевается «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» [2].

Соответственно «нейродидактическая технология» интерпретируется как метод планирования, реализации и психофизиологической диагностики обучения путем учета мыслительных ресурсов обучающихся для оптимизации образования [3]. Вслед за В.В. Юдиным мы рассматриваем данное понятие в нескольких аспектах: научном, процессуальном, деятельностном [4].

Соглашаемся с мнением Г.К. Селевко и Н.Е. Щурковой относительно того, что нейропедагогическая технология должна удовлетворять основным критериям технологичности: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости [5].

Композиционно такие технологии включают следующие блоки: концептуальный, содержательно-процессуальный, контрольно-оценочный, формирующий базу для верификации технологии [5]. Всякая нейропедагогическая технология проверяется экспериментально.

Специфика нейропедагогического эксперимента состоит в интеграции естественной и искусственной форм: он проводится в естественных условиях образовательной организации с применением лабораторного оборудования. Изолирование объекта экспериментального исследования от естественных помех невозможно. Из этого следуют методические и средовые коррективы в организации, управлении обучающим процессом.

Видовое разделение педагогического эксперимента, предлагавшееся Н.А. Менчинской, М.Н. Скаткиным, В.И. Загвязинским, А.М. Новиковым, В.П. Давыдовым, свидетельствует о продуктивности в нейропедагогике предэкспериментального, собственно экспериментального и постэкспериментального этапов. Они соответствуют экспериментальным этапам, выделяемым в нейрофизиологии, нейропсихологии, психофизиологии.

На предэкспериментальном этапе разрабатывается методика нейропедагогического эксперимента, которая включает цель, задачи, гипотезу, объект, предмет, формы, методы, приемы, средства, экспериментальную базу, независимую и зависимую переменные, метод отбора, критерии эффективности, градационные уровни, прогнозируемые средства, способы обработки информации [6].

Производится выборка участников эксперимента, формирование экспериментальной и контрольной групп в равном количественном и качественном (мозговые нейрофизиологические показатели, успеваемость) соотношении, выработка критериев технологичности. Определяются риски социальные, финансовые, производственные, маркетинговые, форс-мажорные обстоятельства [7].

Осуществляется первичная диагностика участников экспериментальной группы, для реализации которой привлекаются методики и тесты когнитивных процессов в обучении. Они направлены на оценку нейрологических механизмов внимания и памяти, дифференциацию когнитивно-специфических состояний внимания на основе характеристик ЭЭГ, нейросетевое моделирование когнитивных функций мозга, таксоны обучаемости/типологизацию когнитивных способностей обучающихся, проверку внимания и утомления в мультимедийной обучающей среде [8].

Часто используется измерение кожно-гальванических реакций, пульсометрия, окулография (айтрекинг), видеоаналитика поведения. Последняя включает изменение позы и отслеживание направления взгляда. Ведется регистрация ве-

гетативных показателей кардиореспираторной системы для оценки адаптационных возможностей организма обучающихся.

На собственно экспериментальном этапе реализуется обучающая технология, ведется промежуточная диагностика. Она включает электроэнцефалографию (ЭЭГ), регистрацию антропометрических и физиометрических показателей интеллектуального развития обучающихся на длительных временных интервалах, тестирование.

Отметим, что чаще других используются тесты на категоризацию: Category Test for Children, Батарея Kaufman для детей (K-ABC), Шкала Mc-Carthy для измерения способностей у детей, Шкалы Векслера для детей (WISC-III), Детроитский тест установки на обучение, Тест уровня притязаний, нейропсихологические тесты Лурия-Небраска, Халстел-Рейтана, методики экспресс-диагностики памяти «Лурия-90», «Диакор» (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова) [9].

Качественно зарекомендовали себя методики нейробиологической обратной связи в обучении (тренинги пластичности мозга, игровое биоуправление в учебном процессе), психофизиологическое моделирование усвоения знаний (алгоритм учебных занятий, фазовая модель усвоения знаний, обучение в разных возрастных группах, индивидуально-урочное обучение школьников на дому), продуктивно-математическое моделирование формирования компетенций. Целесообразна оценка эффективности мультимедийных обучающих продуктов: электроэнцефалографические характеристики внимания и вегетативной нервной системы, производительность различных видов занятий. Возможен расчет объема получаемых знаний и навыков. Производится диагностика начального уровня, стилей обучения и динамики образовательных достижений, стимуляция и тренинг когнитивных и регулятивных функций. В нейропедагогическом персонализированном обучении имеют место индивидуальные образовательные траектории.

На постэкспериментальном этапе ведется работа по диагностике функционирования механизмов когнитивных и метакогнитивных процессов (внимания, памяти, сенсорных систем) усвоения учебной информации, общего интеллекта (Тест на категоризацию: Category Test for Children, Батарея Kaufman для детей (K-ABC), Шкала Mc-Carthy для измерения способностей у детей, Шкалы Векслера для детей (WISC-III), абстрактного мышления, исполнительных функций и универсальных учебных действий, речевых процессов, зрительно-пространственных функций, сенсомоторного гнозиса, праксиса, успеваемости («Я»-концепция, Детроитский тест установки на обучение, Тест уровня притязаний). Используются тестовые методики нейропсихологических тестов Лурия-Небраска, Халстел-Рейтана, Интеллектуальной шкалы Векслера для взрослых (WAIS) [10].

Диагностируется функциональное состояние организма обучающихся методами спектрального и временного анализа вариабельности сердечного ритма, тонометрии и анкетирования. Находят широкое применение методики экспресс-диагностики памяти «Лурия-90» (Э.Г. Симерницкая), «Диакор» (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова). Ведется анализ учетных карточек. Анализируются программные результаты обучения и индивидуальных достижений. В их совокупности названные диагностики обеспечивают оценку эффективности нейродидактических технологий.

Другие результаты включают сравнение контрольных срезов в экспериментальной и контрольной группах, формирование базы данных нейрофизиологического профилирования, программные модули, реализующие оптимизационные процедуры для выбора параметров адаптивных обучающих траекторий, форсайты нейропедагогических технологий.

Постэкспериментальный этап также включает рефлексию. Ее составляющими являются следующие: анализ экспериментальных результатов, публикация материалов исследования (научные статьи, рефераты, тезисы, монографии и др.), выступления на форумах.

Условия эффективности нейропедагогической экспериментальной работы включают организацию предварительного теоретического анализа явления, изучение массовой практики для сужения поля исследования, обоснование длительности, открытость и доступность для обсуждения промежуточных и итоговых результатов.

Нейропедагогический эксперимент учитывает *нормы научной этики*. К ним вслед за Р. Мертоном отнесем беспристрастность, универсализм, критичность.

Резюмируем изложенное и сделаем выводы: результаты исследования экспериментальной апробации нейропедагогических технологий включают обоснование проблемы, уточнение ключевых категорий исследования, выделение форм (естественная, искусственная), этапов (предэкспериментальный, собственно экспериментальный, постэкспериментальный), диагностик (нейрофизиологические, психологические, дидактические), рефлексию, условия эффективности, нормы научной этики.

Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Смирнов С.А. и др. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*: учебное пособие. М.: Академия, 2004.
3. Лезина В.В., Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Персонализированное обучение как нейродидактический инструмент интеллектуальной акселерации. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 9 (211): 243–248.
4. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? *Школьные технологии*. 1999; № 3: 37–38.
5. Щуркова Н.Е. *Педагогическая технология*. Москва, 2005.
6. Мальсагов А.А., Лезина В.В. Нейродидактическая технология обучения взрослых. *Вестник ПГУ*. 2017; № 1: 147–154.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 1: 17–25.
8. Гордон Э., Купер Н., Ренни С., Херменс Д. Интегртивная нейробиология: роль стандартизированной базы данных. *Клиническая ЭЭГ и неврология*. 2005: 36.
9. Щербина Д.Н. Повышение эффективности контроля знаний студентов на основании анализа последовательности решения тестовых заданий. *Образовательные технологии и общество*. 2016; Т. 19, № 4: 346–363.
10. Lezina V.V. Neurodidactics in Russia. *Mare Ponticum. Democritus University of Thrance, Greece*. 2020; № 8: 203–207.

References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
2. Smirnov S.A. i dr. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii*: uchebnoe posobie. M.: Akademiya, 2004.
3. Lezina V.V., Mal'sagova M.H., Mal'sagov A.A. Personalizirovannoe obuchenie kak nejrodidakticheskij instrument intellektual'noj akseleracii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2022; № 9 (211): 243-248.
4. Yudin V.V. Skol'ko tehnologij v pedagogike? *Shkol'nye tehnologii*. 1999; № 3: 37-38.
5. Schurkova N.E. *Pedagogicheskaya tehnologiya*. Moskva, 2005.
6. Mal'sagov A.A., Lezina V.V. Nejrodidakticheskaya tehnologiya obucheniya vzroslyh. *Vestnik PGU*. 2017; № 1: 147-154.
7. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 1: 17-25.
8. Gordon `E., Kuper N., Renni S., Hermens D. Integrtivnaya nejrobiologiya: rol' standartizirovannoj bazy dannyh. *Klinicheskaya `E`EG i nevrologiya*. 2005: 36.
9. Scherbina D.N. Povyshenie `effektivnosti kontrolya znanij studentov na osnovanii analiza posledovatel'nosti resheniya testovyh zadanij. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2016; T. 19, № 4: 346-363.
10. Lezina V.V. Neurodidactics in Russia. *Mare Ponticum. Democritus University of Thrance, Greece*. 2020; № 8: 203-207.

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-243-245

Mirzoeva F.R., *CanCand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English Language № 2, Diplomatic Academy of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF A PROFESSIONALLY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE.

The key aspects of the professionally-oriented approach implementing process in the teaching a foreign language to non-linguistic specialties graduate students are highlighted. To reveal this topic, the definition of the «professionally-oriented training» concept is first given and its role in the process of training personnel meeting the modern society's requirements is demonstrated. Further, it's main requirements for the level of non-linguistic specialties graduate students' foreign language proficiency are analyzed. On this basis, it is proved that the introduction of the approach we are interested in will progressively affect the course of their learning process. Then the possibilities inherent in this approach in terms of developing the future higher school teachers' and researchers' relevant competencies are explored. Some conditions are demonstrated to ensure its successful implementation.

Key words: **higher education, foreign language at university, postgraduate studies, teaching foreign language to graduate students of non-linguistic specialties, professionally-oriented approach.**

***Ф.Р. Мирзоева**, канд. пед. наук, доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Освещаются ключевые аспекты процесса реализации профессионально ориентированного подхода в обучении иностранному языку аспирантов неязыковых специальностей. Для раскрытия данной темы сначала даётся определение понятия «профессионально ориентированное обучение» и демонстрируется его роль в процессе подготовки кадров, отвечающих требованиям современного общества. Далее анализируются основные требования социума к уровню владения иностранным языком аспирантов неязыковых специальностей. На этом основании доказывается, что внедрение элементов интересующего нас подхода прогрессивно скажется на протекании процесса их обучения. Затем исследуются возможности, присущие этому подходу в плане развития соответствующих компетенций будущих преподавателей высшей школы и научных работников. Демонстрируются некоторые условия, обеспечивающие его успешную реализацию.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в вузе, аспирантура, обучение иностранному языку аспирантов неязыковых специальностей, профессионально ориентированный подход.**

Актуальность темы данной статьи связана с возрастанием значения профессионально ориентированного обучения иностранному языку, характерным для современной стадии развития системы российского ВО. Сегодня его совершенствование признается большинством педагогов-исследователей и практиков как одно из приоритетных направлений дальнейшего поступательного развития отечественного образования [1–6].

Это, в свою очередь, объясняется тем фактом, что сегодня иноязычное общение является одним из существенных компонентов успешной деятельности специалистов. Соответственно, в ходе изучения академической дисциплины «Иностранный язык» в пространстве неязыковых вузов должны решаться задачи, связанные не только с овладением навыками общения на изучаемом языке, но и с вооружением будущих профессионалов различных областей специальными знаниями по выбранной специальности [2; 6–9].

При этом в современной литературе, затрагивающей соответствующую проблематику, уделяется недостаточное внимание вопросам реализации профессионально ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку аспирантов [1; 3; 8; 10]. Частичной ликвидации такого дефицита посвящена настоящая статья.

Цель статьи – освещение ключевых аспектов процесса реализации профессионально ориентированного подхода в обучении аспирантов иностранному языку.

Достижению указанной цели будет способствовать решение следующих задач:

– раскрыть суть понятия «профессионально ориентированное обучение»;

– проанализировать основные требования современного общества к языковым компетенциям лиц, успешно завершивших обучение в аспирантуре;

– исследовать возможности, присущие профессионально ориентированному обучению в плане развития соответствующих компетенций.

При подготовке статьи автором использовались такие методы, как изучение специальной литературы и анализ собственного педагогического опыта.

Её научная новизна заключается в изучении наиболее существенных черт процесса реализации указанного подхода к обучению иностранному языку аспирантов неязыковых специальностей.

Теоретическая значимость статьи состоит в демонстрации особенностей профессионально ориентированного обучения аспирантов данной академической дисциплине.

Её практическая значимость – в раскрытии основных возможностей, присущих такому подходу, в организации учебного процесса в плане развития соответствующих компетенций будущих преподавательских и научных кадров.

В современной педагогике профессионально ориентированным, как правило, называют такое обучение, при планировании которого в расчёт принимались конкретные потребности будущих профессионалов в освоении иностранного языка [10–14]. Эти потребности определяются характерными чертами их будущей специальности [15, с. 50]. Следовательно, успешная реализация такого подхода к организации обучения аспирантов иностранному языку оказывается неразрывно связанной с двумя группами результатов:

– овладение аспирантом основами профессионально-ориентированного иностранного языка;

– достаточный уровень развития личностных качеств выпускников аспирантуры [1, с. 218].

Таблица 1

Компетенции выпускников аспирантуры, связанные с успешным овладением ИЯ

№ п/п	Компетенции
1.	Чтение иноязычных текстов, в которых затрагиваются проблемы, связанные с профессиональной областью аспиранта
2.	Уверенная устная и письменная речь на изученном языке
3.	Устный и письменный перевод [9, с. 576]

В соответствии с фиксирующимся на сегодняшний день социальным заказом к моменту завершения обучения аспиранту неязыкового направления подготовки необходимо овладеть рядом умений и навыков (табл. 1).

Таким образом, введение элементов профессионально ориентированного обучения ИЯ с большой вероятностью будет благоприятствовать глубокому внедрению иностранного языка в содержание подготовки аспирантов. Лингвистические знания станут неотъемлемой частью их профессионального портрета.

Следовательно, реализация рассматриваемого подхода предполагает глубокое взаимопроникновение изучаемого аспирантами языка и специальных дисциплин [4; 7]. Его результаты:

– вооружение обучающихся системой дополнительных знаний, умений и навыков как профессионального, так и лингвистического характера;

– интенсификация процесса формирования личностных компетенций будущих учёных и педагогов [9; 13; 15].

При этом успешное освоение иностранного языка представляет собой необходимое условие эффективности дальнейшей профессиональной деятельности выпускников аспирантуры.

В ходе профессионально ориентированного обучения иностранному языку аспирантов неязыковых специальностей также расширяются возможности для развития у них знаний, умений и навыков, связанных со следующими аспектами их будущей деятельности:

– ориентирование в почти безграничных информационных потоках;

– командная работа;

– осуществление эффективной деловой коммуникации по различным каналам [3; 4; 7; 11].

Реализация профессионально ориентированного обучения в процессе преподавания иностранного языка аспирантам предполагает соблюдение определённых требований к отбору учебного материала (табл. 2).

Таблица 2

Требования к отбору учебного материала

№ п/п	Требования
1.	Профессионально-ориентированная насыщенность материала
2.	Аутентичность
3.	Социокультурная направленность
4.	Достаточность по объему
5.	Доступность в языковом отношении [2; 5; 12]

При этом материал также должен быть соответствующим образом структурирован. В рамках изучения конкретных тем и модулей последовательность его элементов определяется с учётом логики построения всего курса [1; 3; 6; 12; 15]. Также необходимо принимать в расчёт возможность последовательного, логичного, осмысленного и глубокого освоения обучающимися рассматриваемой дисциплины [3; 5; 10; 14].

Эффективность образовательного процесса в ходе реализации профессионально ориентированного обучения ИЯ аспирантов неязыковых специальностей связана с особенностями взаимодействия между участниками образовательного процесса [6; 8]. В условиях, при которых на первый план выступает проблема развития личностных качеств обучающихся, необходим такой преподаватель, который на основе учета меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в отечественной образовательной системе сможет наиболее эффективно организовать процесс взаимодействия между субъектами образовательных отношений [9; 12; 14].

Завершая исследование, отметим, что сегодня к моменту завершения обучения аспиранту неязыкового направления подготовки необходимо овладеть такими умениями и навыками, как чтение иноязычных текстов, затрагивающих проблемы, связанные с профессиональной областью аспиранта, уверенная устная и письменная речь на изученном языке, устный и письменный перевод.

Введение элементов профессионально ориентированного обучения ИЯ с большой вероятностью будет благоприятствовать глубокому внедрению иностранного языка в содержание подготовки аспирантов. Лингвистические знания станут неотъемлемой частью их профессионального портрета.

Реализация рассмотренного подхода предполагает глубокое взаимопроникновение изучаемого аспирантами языка и специальных дисциплин. В числе его результатов можно назвать вооружение обучающихся системой дополнительных знаний, умений и навыков как профессионального, так и лингвистического характера; интенсификацию процесса формирования личностных компетенций будущих учёных и педагогов.

В ходе профессионально ориентированного обучения иностранному языку аспирантов неязыковых специальностей расширяются возможности для развития у них знаний, умений и навыков, связанных со следующими аспектами их будущей деятельности: ориентирование в почти безграничных информационных потоках; командная работа; осуществление эффективной деловой коммуникации по различным каналам.

Реализация интересующего нас подхода в процессе преподавания иностранного языка аспирантам предполагает соблюдение определённых требований к отбору учебного материала. В их числе профессионально ориентированная насыщенность материала, аутентичность, социокультурная направленность, достаточность по объему, доступность в языковом отношении.

При этом материал также должен быть соответствующим образом структурирован.

В ходе реализации рассмотренного подхода к обучению аспирантов иностранному языку необходим такой преподаватель, который на основе учета меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в отечественной образовательной системе сможет наиболее эффективно организовать процесс взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Ольшванг О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: исторический аспект. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 216–219.
2. Ульяновская И.С. Тестирование на занятиях по английскому языку как инструмент оценки достижений студентов в неязыковом высшем образовательном учреждении. *Проблемы высшего образования: материалы XVII Международной научно-методической конференции.* Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2019: 312–314.
3. Минова О.О. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в учреждениях среднего профессионального образования. *Образование. карьера. Общество*. 2020; № 4 (67): 52–54.
4. Гришенкова Г.А. Пути оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в магистратуре. *Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки.* 2018; Выпуск 1 (790): 29–38.
5. Семенов М.А. Формирование профессионального мышления в структуре профессионального образа мира студентов в системе вузовского образования. *Школа экономики*. 2017; № 10: 46–52.
6. Мирзоева Ф.Р. Составление лексических минимумов по темам как эффективный метод развития профессиональной лексической компетенции. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 142–144.
7. Иванова О.Ю. *Модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.* Орел: ОГУ, 2007.
8. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе.* Москва: Педагогическое общество России, 2004.
9. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. *Молодой ученый.* 2015; № 15 (95): 575–577.
10. Образцов П.И., Иванова О.Ю. *Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.* Орел: ОГУ, 2005.
11. Гусева Н.В. Специфика организации педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации высшего образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 203–206.
12. Гусева Н.В. Тестирование как эффективное средство контроля сформированности лингвострановедческой компетенции. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 39–42.
13. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранному языку.* Москва: АРКТИ-Глосса, 2000.
14. Бреднева Н.А. Метод проектов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе. *Гуманитарные и социальные науки.* 2022; Т. 92; № 3: 144–149.
15. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 49–51.

References

1. Ol'shvang O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: istoricheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 216-219.
2. Ul'yanovskaya I.S. Testirovanie na zanyatiyah po anglijskomu yazyku kak instrument ocenki dostizhenij studentov v neyazykovom vysshem obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Problemy vysshego obrazovaniya: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii.* Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019: 312-314.
3. Minova O.O. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie. kar'era. Obschestvo*. 2020; № 4 (67): 52-54.
4. Grishenkova G.A. Puti optimizacii professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v magistrature. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2018; Vypusk 1 (790): 29-38.
5. Semenov M.A. Formirovanie professional'nogo myshleniya v strukture professional'nogo obraza mira studentov v sisteme vuzovskogo obrazovaniya. *Shkola `ekonomiki.* 2017; № 10: 46-52.
6. Mirzoeva F.R. Sostavlenie leksicheskih minimumov po temam kak `effektivnyj metod razvitiya professional'noj leksicheskoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 142-144.
7. Ivanova O.Yu. *Model' professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze.* Orel: OGU, 2007.
8. Vilenskij M.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole.* Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2004.
9. Volkova A.Yu. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh fakul'tetov. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 15 (95): 575-577.
10. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. *Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovyh fakul'tetah vuzov.* Orel: OGU, 2005.
11. Guseva N.V. Specifika organizacii pedagogicheskoj diagnostiki studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v usloviyah cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 203-206.
12. Guseva N.V. Testirovanie kak `effektivnoe sredstvo kontrolya sformirovannosti lingvostranovedcheskoj kompetencii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 39-42.
13. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku.* Moskva: ARKTI-Glossa, 2000.
14. Bredneva N.A. Metod proektov v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2022; T. 92; № 3: 144-149.
15. Mirzoeva F.R. Formirovanie umenij v sisteme universal'nyh kompetencij v processe izucheniya inostrannogo yazyka v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 49-51.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 37.013.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-245-248

Smirnov V.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: smirnoff2703@mail.ru*

Kopovoi A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Center for Practical Psychology, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: mkrass@yandex.ru*

PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN REGIONAL SYSTEMS OF EDUCATION AND SOCIALIZATION. On the modern present stage of society development various forms of destructive and self-destructive behavior among young people acquires huge scale. In regard this, the issue of finding productive and effective ways for diagnostics and preventing destructive behavior among young people becomes especially relevant. The article presents the results of the efficiency monitoring of the destructive behavior prevention of students in educational institutions of the Moscow region in the 2021-2022 school

year, the received data are analyzed, the measures to improve the situation are proposed. Based on the analysis of the results of monitoring, the factors influencing the results of correctional work with children and adolescents are identified: first of all, the insufficient level of organization of interdepartmental cooperation in organizing events for students (educational organizations, cultural institutions, healthcare, sports and tourism, youth policy, religious organizations); the lack of a unified system of work of class teachers in a number of educational organizations to involve students in civil, patriotic, spiritual and moral education activities. In order to minimize the influence of these factors in the Moscow region, a number of management decisions are determined by the regional regulatory framework.

Key words: **destructive behavior, criteria and indicators of destructive behavior, diagnostics of destructive behavior, prevention of destructive behavior.**

***В.М. Смирнов**, канд. психол. наук, доц., Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: smirnoff2703@mail.ru*
***А.С. Коповой**, канд. пед. наук, доц., нач. Центра практической психологии образования, Академия социального управления, г. Москва, E-mail: mkrass@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

На современном этапе развития общества разнообразные проявления деструктивного и аутодеструктивного поведения среди молодежи приобретают огромные масштабы. В связи с этим остро актуальным становится вопрос поиска продуктивных и результативных направлений диагностики и профилактики деструктивного поведения в молодежной среде. В рамках статьи приводятся результаты мониторинга показателей эффективности профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях Московской области в 2021–2022 учебном году, анализируются полученные данные, предлагаются меры по улучшению ситуации. На основе проведенного анализа результатов мониторинга были выявлены факторы, влияющие на результаты коррекционной работы с детьми и подростками: прежде всего, недостаточный уровень организации межведомственного взаимодействия при организации мероприятий для обучающихся (образовательные организации, учреждения культуры, здравоохранения, спорта и туризма, молодежной политики, религиозных организаций); отсутствие в ряде образовательных организаций единой системы работы классных руководителей по вовлечению обучающихся в мероприятия по гражданскому, патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. С целью минимизации влияния перечисленных факторов в Московской области был принят ряд управленческих решений определяемых региональной нормативно-правовой базой.

Ключевые слова: **деструктивное поведение, критерии и показатели деструктивного поведения, диагностика деструктивного поведения, профилактика деструктивного поведения.**

Актуальность проблемы диагностики деструктивного поведения обучающихся обусловлена широким распространением подобным форм поведения среди современной молодежи. Необходимо отметить, что при организации работы с конкретными подростками возможно использовать широкий спектр психодиагностических методик, однако при оценке рисков распространения моделей деструктивного поведения в больших сообществах анализ результатов исследования причин и особенностей поведения отдельного подростка оказывается неэффективен. Кроме того, диагностические процедуры, реализуемые в образовательных организациях, не поддаются анализу, если речь идет о десятках тысяч участников исследования. Важным источником получения диагностических данных о риске деструктивного поведения в больших группах является социально-психологическое тестирование (СПТ), однако отказы от участия и присутствующая доля недостоверных результатов имеются и в этой процедуре. Вместе с тем общая оценка рисков деструктивного поведения на уровне региона необходима для принятия своевременных управленческих решений, определяющих направления функционирования всей системы профилактики, о чём свидетельствует ряд нормативных документов [1–5].

Цель данной статьи – поиск продуктивных и результативных направлений диагностики и профилактики деструктивного поведения в молодежной среде.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1) выявление критериев и показателей деструктивного поведения;

2) мониторинг показателей эффективности профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях Московской области в 2021–2022 учебном году;

3) анализ показателей мониторинга эффективности профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях Московской области в 2021–2022 учебном году.

В качестве источников и методов исследования выступили:

– анализ статистических данных Региональной системы электронного мониторинга (Распоряжение Министерства образования Московской области от 31.05.2021 № Р-396 «Об утверждении Положения об Автоматизированной информационной системе «Региональная система электронного мониторинга состояния и развития системы образования Московской области») [5];

– анализ отчетов о реализации федеральных и региональных проектов воспитания и социализации обучающихся в Московской области;

– аналитические материалы субъектов профилактики деструктивного поведения обучающихся в формате межведомственного взаимодействия (Распоряжение Министерства образования Московской области от 24.12.2020 № Р-851 «О межведомственной комиссии по профилактике безнадзорности и правонарушений среди обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, государственных общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования Московской области, подведомственных Министерству образования Московской области») [3];

– результаты участия образовательных организаций, детских коллективов и педагогических работников, осуществляющих воспитание и социализацию в мероприятиях межрегионального, всероссийского и международного уровней;

– анализ внешних экспертных оценок результатов участия субъектов воспитания и социализации в мероприятиях и конкурсах по мониторингу отдельных компонентов системы.

Научная новизна статьи заключается в выявлении критериев и показателей деструктивного поведения обучающихся. Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о направлениях и методах диагностики и профилактики деструктивного поведения. Практическая значимость статьи заключается в нахождении и апробации эффективных направлений диагностики и профилактики деструктивного поведения обучающихся в рамках возможностей современной системы образования.

Мониторинг эффективности профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях Московской области в 2021–2022 учебном году был осуществлен на основании следующих критериев и показателей, внесенных Федеральным институтом оценки качества образования в систему оценки эффективности механизмов управления качеством образования в регионе, а именно – в раздел «Система организации воспитания обучающихся», один из треков которого посвящен деструктивному поведению:

1. Сиротство и оставление детей без попечения родителей.
2. Малообеспеченность семей.
3. Трудные жизненные ситуации.
4. Трудности в развитии и социальной адаптации.
5. Социально опасное положение.
6. Различные группы риска.
7. Постановка на внутришкольный учет.
8. Количество случаев в ОО деструктивного проявления в поведении обучающихся данной ОО, получивших резонанс в СМИ (за последние 5 лет).
9. Количество выявленных деструктивных аккаунтов обучающихся в социальных сетях.

На основании вышеуказанных показателей был реализован мониторинг эффективности мер профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях Московской области в 2021–2022 учебном году.

Параметры кластерного анализа

В первый кластер вошли муниципалитеты с высокой долей охвата обучающихся различными формами работы в соответствии с показателем.

Во второй кластер вошли муниципалитеты с долей охвата обучающихся различных категорий различными формами работы, близкой к средним значениям по Московской области.

В третий кластер вошли муниципалитеты с низкой долей охвата обучающихся различными формами работы в соответствии с показателем.

Результаты анализа данных по показателям:

1. Доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
2. Доля несовершеннолетних обучающихся из малообеспеченных семей.

В рамках анализа эффективности работы с уязвимыми категориями обучающихся (дети-сироты и несовершеннолетние обучающиеся из малообеспеченных семей) в муниципалитетах, индикаторами стали:

– доля детей из малообеспеченных семей, охваченных индивидуальными профилактическими мероприятиями;



Рис 1. Эффективность работы муниципалитетов с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также несовершеннолетними из малообеспеченных семей

– доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, охваченных индивидуальными профилактическими мероприятиями;

– доля детей из малообеспеченных семей, охваченных каникулярным отдыхом;

– доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, охваченных каникулярным отдыхом.

Анализ показал, что с различными категориями обучающихся работа ведется несистемно, отсутствует должный уровень межведомственной координации.

Для повышения эффективности работы необходимо создать эффективные структуры межведомственного взаимодействия участников профилактики и работы с уязвимыми категориями обучающихся.

3. Доля несовершеннолетних обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации.

4. Доля несовершеннолетних, испытывающих трудности в развитии и социальной адаптации.

Статистика обучающихся, испытывающих трудности в развитии и социальной адаптации, представлена на основе данных о количестве несовершеннолетних с ОВЗ.

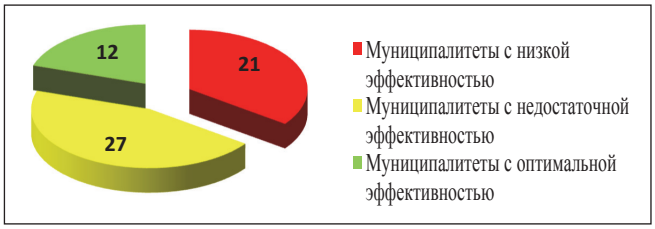


Рис 2. Эффективность работы муниципалитетов с обучающимися, находящимися в трудной жизненной ситуации; а также с обучающимися, испытывающими трудности в развитии и социальной адаптации

5. Доля несовершеннолетних обучающихся, находящихся в социально опасном положении.

Определяющим показателем социальной опасности выступают систематические пропуски занятий несовершеннолетними по неуважительным причинам.

Результаты рассмотрены в динамике, положительные изменения, а именно – сокращение числа обучающихся не посещающих образовательную организацию по неуважительным причинам, являются определяющим показателем эффективности профилактической работы в муниципалитетах.



Рис. 3. Причины систематических пропусков занятий несовершеннолетними по неуважительным причинам



Рис 4. Эффективность работы муниципалитетов с обучающимися, находящимися в социально опасном положении

6. Доля несовершеннолетних обучающихся, находящихся в различных группах риска, в том числе по результатам проведения социально-психологического тестирования.

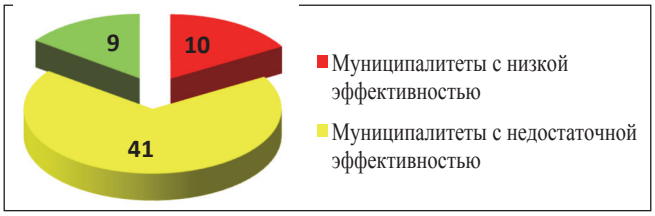


Рис 5. Эффективность работы муниципалитетов с несовершеннолетними группы риска по результатам СПТ

Основным инструментом мониторинга эффективности работы образовательных организаций в муниципалитетах по раннему выявлению признаков деструктивного поведения (в том числе аддиктивного) выступает социально-психологическое тестирование.

7. Доля обучающихся, находящихся на внутришкольном учете (на конец учебного года).

8. Доля обучающихся, снятых с учета в текущем календарном году (% выбывших из них).

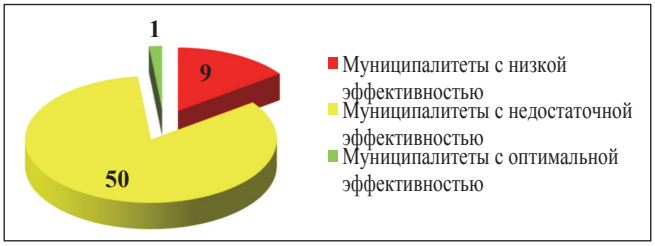


Рис 6. Эффективность работы муниципалитетов с обучающимися, состоящими на профилактическом учете

9. Количество случаев в ОО деструктивного проявления в поведении обучающихся данной ОО, получивших резонанс в СМИ (за последние 5 лет).

При интерпретации данных по этому показателю для принятия в дальнейшем управленческих решений необходимо учитывать численность населения муниципалитета и наличие в муниципалитете собственных средств массовой информации с учетом активных групп и каналов информации в мессенджерах и социальных сетях. В ряде случаев резонанс и обсуждение в СМИ является именно результатом активности населения конкретного муниципалитета в социальных сетях.

Наблюдается прямая взаимосвязь между численностью населения в муниципалитете и количеством резонансных случаев.

10. Количество выявленных деструктивных аккаунтов обучающихся в социальных сетях.



Рис. 7. Эффективность работы муниципалитетов по мониторингу рисков деструктивного поведения, кол-во муниципалитетов

По итогам реализованного исследования нами были сделаны следующие выводы.

I. На основе проведенного анализа результатов мониторинга в 2021 году были выявлены факторы, влияющие на результаты:

1. Низкое качество отчетов образовательных организаций о развитии социальных институтов воспитания (информация не систематизирована, не структурирована, устарела).

2. Несвоевременное внесение данных образовательными организациями в региональной системе электронного мониторинга.

3. Предоставление неинформативных отчетов в связи с реорганизацией образовательных организаций (объединение, ликвидация).

4. Недостаточный уровень организации межведомственного взаимодействия при организации мероприятий для обучающихся (образовательные организации, учреждения культуры, здравоохранения, спорта и туризма, молодежной политики, религиозных организаций).

5. Отсутствие в ряде образовательных организаций единой системы работы классных руководителей по вовлечению обучающихся в мероприятия по гражданскому, патриотическому и духовно-нравственному воспитанию.

6. Недостаточный уровень компетенции классных руководителей в использовании современных средств диагностики и выявлении обучающихся «группы риска» деструктивного поведения.

7. Низкий уровень межведомственной координации организаторов и координаторов волонтерских и общественных объединений (образование, физическая культура и спорт, молодежная политика и т.д.).

8. Разный уровень развития инфраструктуры, обеспечивающей создание, функционирование и развитие волонтерских и общественных объединений (наличие объектов социальной, образовательной и спортивной инфраструктуры).

9. Наличие обучающихся, не принимающих участие в социально-психологическом тестировании.

II. С целью минимизации влияния перечисленных факторов был принят ряд управленческих решений, определяемых региональной нормативно-правовой базой:

1. Постановление Губернатора Московской области от 01.10.2021 № 354-ПГ «Об утверждении Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также иных организаций по раннему выявлению случаев нарушения прав и законных интересов несовершеннолетних и оказанию помощи семьям в вопросах защиты прав и законных интересов несовершеннолетних» [2].

2. Комплексный план мероприятий по профилактике безнадзорности, беспризорности, наркомании, токсикомании, алкоголизма, суицидов, правонарушений несовершеннолетних, защите их прав на территории Московской области на 2020 года, утвержденный Председателем Московской областной комиссии по делам несовершеннолетних, защите их прав на территории Московской области (утвержден Первым заместителем Председателя Правительства Московской области, О.С. Забраловой, 20.12.2020.) на 2022 год [1].

3. Письмо Администрации губернатора Московской области от 30.12.2021 ИСХ-20485/03-20 «О направлении Постановления Московской областной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав».

4. Распоряжение Министерства образования Московской области от 22.12.2021 № Р-805 «Об утверждении Плана Министерства образования Московской области по реализации мероприятий комплексного плана противодействия идеологии терроризма в Московской области на 2019–2023 годы» в 2022 году [4].

5. Письмо Министерства образования Московской области от 10.02.2021 № исх. 2010/16-21а «О направлении Дорожной карты по профилактике суицидов и суицидального поведения несовершеннолетних обучающихся муниципальных образовательных организациях Московской области и государственных учреждений» и т. д.

III. По итогам были приняты решения на региональном и муниципальном уровне нашедшие отражение в результатах текущего периода мониторинга:

1. Унифицирована структура отчетной документации.

2. Усилен контроль за внесением данных образовательными организациями в РСЭМ.

3. Проведена реорганизация образовательных организаций (объединение, ликвидация).

4. Созданы структуры межведомственного взаимодействия в муниципалитетах (образовательные организации, учреждения культуры, здравоохранения, спорта и туризма, молодежной политики, религиозных организаций).

5. Функционал классных руководителей приведен в соответствие с положением «О классном руководстве».

6. Организованы курсы повышения квалификации и обучающие семинары по использованию современных средств диагностики и выявлению обучающихся «группы риска» деструктивного поведения.

7. Разработаны единые реестры волонтерских и общественных объединений (образование, физическая культура и спорт, молодежная политика и т. д.).

8. Организовано межмуниципальное взаимодействие в реализации региональных и муниципальных проектов.

9. Сократился процент немотивированных отказов от участия в социально-психологическом тестировании.

Библиографический список

1. *Комплексный план мероприятий по профилактике безнадзорности, беспризорности, наркомании, токсикомании, алкоголизма, суицидов, правонарушений несовершеннолетних, защите их прав на территории Московской области на 2021 год*. Available at: https://kdn.mosreg.ru/deyatelnost/plany/01-06-2021-15-24-05-kompleksnyy-plan-meropriyatiy-po-profilaktike-bezn
2. *Об утверждении Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также иных организаций по раннему выявлению случаев нарушения прав и законных интересов несовершеннолетних и оказанию помощи семьям в вопросах защиты прав и законных интересов несовершеннолетних*. Постановление губернатора Московской области № 354-ПГ от 01.10.2021. Available at: https://kdn.mosreg.ru/zakon/regionalnoe/postanovleniya-gubernatora-moskovskoi-oblasti/06-10-2021-10-41-19-postanovlenie-gubernatora-moskovskoy-oblasti-354-p
3. *О межведомственной комиссии по профилактике безнадзорности и правонарушений среди обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, государственных общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования Московской области, подведомственных Министерству образования Московской области*. Распоряжение Министерства образования Московской области от 24.12.2020 № Р-851. Available at: https://mo.mosreg.ru/dokumenty/deyatelnost-sistemy-obrazovaniya/profilaktika-asocialnyh-yavleniy/09-03-2021-14-24-30-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko
4. *Об утверждении Плана Министерства образования Московской области по реализации мероприятий Комплексного плана противодействия идеологии терроризма в Московской области» на 2019–2023 годы в 2021 году*. Распоряжение Министерства образования Московской области от 26.01.2021 № Р-27. Available at: https://mo.mosreg.ru/dokumenty/deyatelnost-sistemy-obrazovaniya/profilaktika-asocialnyh-yavleniy/09-03-2021-14-28-05-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko
5. *Об утверждении Положения об автоматизированной информационной системе «Региональная система электронного мониторинга состояния и развития системы образования Московской области*». Распоряжение Министерства образования Московской области от 31.05.2021 № Р-396. Available at: https://mo.mosreg.ru/deyatelnost/obschee-obrazovanie-v-mo/reiting-shkol/24-05-2022-16-36-15-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko

References

1. *Kompleksnyj plan meropriyatij po profilaktike beznadzornosti, besprizornosti, narkomanii, toksikomanii, alkogolizma, suicidov, pravonarushenij nesovershennoletnih, zaschite ih prav na territorii Moskovskoj oblasti na 2021 god*. Available at: https://kdn.mosreg.ru/deyatelnost/plany/01-06-2021-15-24-05-kompleksnyy-plan-meropriyatiy-po-profilaktike-bezn
2. *Ob utverzhdenii Poryadka mezhvedomstvennogo vzaimodejstviya organov i uchrezhdenij sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih, a takzhe inyh organizacij po rannemu vyyavleniyu sluchaev narusheniya prav i zakonnyh interesov nesovershennoletnih i okazaniyu pomoschi sem'yam v voprosah zaschity prav i zakonnyh interesov nesovershennoletnih*. Postanovlenie gubernatora Moskovskoj oblasti № 354-PG ot 01.10.2021. Available at: https://kdn.mosreg.ru/zakon/regionalnoe/postanovleniya-gubernatora-moskovskoi-oblasti/06-10-2021-10-41-19-postanovlenie-gubernatora-moskovskoy-oblasti-354-p
3. *O mezhvedomstvennoj komissii po profilaktike beznadzornosti i pravonarushenij sredi obuchayuschihsya municipal'nyh obscheobrazovatel'nyh organizacij v Moskovskoj oblasti, gosudarstvennyh obscheobrazovatel'nyh organizacij, professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij i obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya Moskovskoj oblasti, podvedomstvennyh Ministerstvu obrazovaniya Moskovskoj oblasti*. Rasporyazhenie Ministerstva obrazovaniya Moskovskoj oblasti ot 24.12.2020 № R-851. Available at: https://mo.mosreg.ru/dokumenty/deyatelnost-sistemy-obrazovaniya/profilaktika-asocialnyh-yavleniy/09-03-2021-14-24-30-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko
4. *Ob utverzhdenii Plana Ministerstva obrazovaniya Moskovskoj oblasti po realizacii meropriyatij Kompleksnogo plana protivodejstviya ideologii terrorizma v Moskovskoj oblasti» na 2019-2023 gody v 2021 godu*. Rasporyazhenie Ministerstva obrazovaniya Moskovskoj oblasti ot 26.01.2021 № R-27. Available at: https://mo.mosreg.ru/dokumenty/deyatelnost-sistemy-obrazovaniya/profilaktika-asocialnyh-yavleniy/09-03-2021-14-28-05-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko
5. *Ob utverzhdenii Polozheniya ob avtomatizirovannoj informacionnoj sisteme «Regional'naya sistema `elektronnogo monitoringa sostoyaniya i razvitiya sistemy obrazovaniya Moskovskoj oblasti*». Rasporyazhenie Ministerstva obrazovaniya Moskovskoj oblasti ot 31.05.2021 № R-396. Available at: https://mo.mosreg.ru/deyatelnost/obschee-obrazovanie-v-mo/reiting-shkol/24-05-2022-16-36-15-rasporyazhenie-ministerstva-obrazovaniya-moskovsko

Статья поступила в редакцию 16.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-249-251

***Lukianova Z.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), corresponding member, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oonir.agik@mail.ru*

INFLUENCE OF L.S. VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL THEORY ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF CULTURE. The article deals with the role and possibility of the content of L.S. Vygotsky's concept in solving the issues of development of creative activity of students of the institute of culture. The content of the cultural-historical theory is presented in the form of specific provisions reflecting the specificity of higher mental functions. The connection between the regularities of mental development and the problems and tasks of interpersonal communication, which have their origin in the instrumental-sign nature of man, is traced. The peculiarities of students' perception of the institute of cultures of different ethnic groups based on the content and specificity of certain national features are reflected. Specific methods and techniques for studying higher mental functions in the psychology course are given.

Key words: **cultural-historical theory, higher mental functions, language, speech, interpersonal communication, ethnoculture, learning, training, pedagogy of cooperation.**

***З.Н. Лукьянова**, канд. психол. наук, проф., чл.-корр. Международной академии наук пед. образования, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: oonir.agik@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются роль содержания концепции Л.С. Выготского в решении вопросов развития творческой активности студентов института культуры. Содержание культурно-исторической теории представлено в виде конкретных положений, отражающих специфику высших психических функций. Прослеживается связь закономерностей психического развития с проблемами и задачами межличностного общения, берущими свое начало в орудийно-знаковой природе человека. Также отражены особенности восприятия студентами института культуры различных этносов, основанные на содержании и специфике определенных национальных особенностей. Приведены конкретные методы и приемы изучения высших психических функций в учебном курсе психологии.

Ключевые слова: **культурно-историческая теория, высшие психические функции, язык, речь, межличностное общение, этнокультура, изучение, обучение, педагогика сотрудничества**.

В курсе общей психологии предполагается изучение основ восприятия искусства и культуры. Оно напрямую связано с развитием познавательной активности, которая дает возможность человеку совершенствовать свой интеллектуальный потенциал и стать специалистом высокого уровня. Значительная роль в решении этого вопроса принадлежит высшим психическим функциям, представленным в содержании культурно-исторической теории Л.С. Выготского. К высшим психическим функциям он относил произвольное внимание, произвольную память, логическое мышление и другие составляющие интеллектуального уровня психики человека [1]. На наш взгляд, именно они дают возможность личности развить свой интеллектуальный потенциал и стать специалистом высокого творческого уровня. Но тенденция сокращения общегуманитарных курсов (психологических в том числе), как и количества отведённых на них часов, в пользу специальных предметов приводит к тому, что содержание общепсихологического знания не усваивается студентом с той полнотой и глубиной, какое позволило бы ему качественно улучшить творческий и интеллектуальный потенциал. Данный дисбаланс и его преодоление является актуальной проблемой нашего исследования.

Цель исследования заключается в изучении восприятия студентами и их отношения к общекультурным ценностям, представляющим духовное содержание культурно-исторической теории Л.С. Выготского, и возможность усвоения содержания данной теории в существующих условиях обучения.

Задачи исследования подчинены основной цели:

1. Изучить возможности стимулирования познавательной активности студентов в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

2. Изучить отношение студентов к культуре различных этносов в системе межнациональных отношений с определением их влияния на творческое развитие человека.

3. Определить способы и приёмы восприятия студентами основного содержания культурно-исторической теории Л.С. Выготского, побуждающие их к росту личностного самосовершенствования.

Новизна работы заключается в нахождении методов и приёмов изучения основ классической психологии, представленной в теории Л.С. Выготского, в сокращенных рамках учебного курса психологии. Она подтверждается правомерностью избранных методических приёмов усвоения психологического знания в рамках сокращения учебных часов психологических дисциплин.

Теоретическая значимость может заключаться в поиске дополнительных методов организации учебной деятельности при изучении курса психологии, практическая – в подборе конкретных методических приёмов осуществления межпредметных связей цикла общенаучных дисциплин, в возможности обращения преподавателей гуманитарных дисциплин к полученным результатам с целью более глубокого усвоения содержания межпредметных связей и их реализации в учебном процессе.

Содержание теории Л.С. Выготского, которую называют теорией общественно-исторического происхождения высших психических функций человека, можно рассматривать с трех сторон.

В первой части представлены философские взгляды автора. Здесь рассматриваются следующие моменты:

1) как происходит изменение поведения животного и человека с окружающей средой;

2) как осуществляется овладение человеком природой с помощью орудий.

Тема «Развитие психики в филогенезе» курса психологии раскрывает содержание трёх форм приспособления животного к окружающей среде: инстинкт, навык, интеллект. Инстинкт как первичная форма отражения психикой окружающей действительности присущ и человеку, но наиболее чётко он проявляется в поведении животных. Анализ поведения живых существ, особенно домашних животных, даёт возможность студенту приблизиться к понятию навыка как более усложнённой формы поведения животного в реальном мире. Аналогия с поведением человека отражает проявление познавательной активности обучающихся, различные примеры из жизни и художественной литературы углубляют изучаемый материал, являясь стимулом для дальнейшего усвоения теории.

И третья форма поведения – интеллект – является предшественником человеческого разума, человеческого сознания. Необходимо подчеркнуть, что сознание не возникло извне, оно появилось с возможностью усовершенствования труда, усложнения форм общения с природой. При изучении сознания человека как высшей формы отражения психикой окружающего мира можно предложить студенту проанализировать исходные понятия: самосознание – самопознание – самооценка [2]. Обращаясь к мыслительной активности студента, можно проследить параллель интеллектуального поведения животного и человека, также проанализировать сходство и различия обучаемого поведения, то есть навыка. При обращении к изучаемому материалу необходимо дать возможность студенту привести дополнительные примеры из художественной, научно-популярной литературы и из своего реального опыта.

Во второй части Л.С. Выготский рассматривает взаимодействие человека с его собственной психикой. Он изучает, как произошло то, что человек научился владеть своей психикой. Поэтому и появились произвольные формы деятельности – память, внимание, речь, мышление. Л.С. Выготский, анализируя поведение человека при его взаимодействии с природой, называет орудия, к которым он в первую очередь относит знаки. Л.С. Выготский анализирует знаки как «зарубки на память», но в целом знаки существуют не только с целью запоминания. На наш взгляд, овладение знаками гораздо эффективнее происходит при межличностном общении, когда знаковая природа общения, разработанная впоследствии А.А. Леонтьевым [3], дала возможность проанализировать сущность психического отражения на более высоком уровне. Первичная и вторичная системы языка и речи, существуя во взаимодействии, позволяют увидеть особенности каждой из сторон общения: коммуникативной, интерактивной, перцептивной. И если при анализе первого положения мы говорим о необходимости упорядочения деятельности, которую человек осуществляет в общении с другими людьми, то при обращении к содержанию второго положения Л.С. Выготского мы имеем в арсенале не только практический материал по межличностному общению, но и богатые по содержанию источники литературы и искусства, где говорится об

особенностях восприятия себя и другого в процессе общения, о сложностях формирования собственной личности. Знаковая природа общения предстаёт в навыках, нормах, правилах поведения людей различных эпох, народностей, сословий. При обращении в учебном курсе к содержанию данного материала отмечается рост творческой активности студента, т. к. психологическая теория соединяется как с опытом предыдущих поколений, так и с новейшими данными средств массовой информации, где можно проследить уровень человеческих взаимоотношений. Задачей преподавателя является соединение собственного практического опыта студента с психологическими положениями, обращая это единение к проблемам избранной им специальности и формирования личности.

В третьей части Л.С. Выготский говорит о происхождении средств-знаков, выделяя содержание взаимодействия ребенка и взрослого:

"1) взрослый действует словом на ребенка, побуждая его что-то сделать;

2) ребёнок перенимает от взрослого способ обращения и начинает воздействовать словом на взрослого;

3) ребёнок начинает воздействовать словом на самого себя" [1].

Обозначенная позиция Л.С. Выготского может быть проанализирована в контексте изучения речи как процесса, связанного с общением и мышлением. Более глубоко взгляды автора можно изучить и выработать практические рекомендации в курсе возрастной психологии, который, к сожалению, в ряде вузов не является предметом, обязательным для изучения. Тем не менее основные проблемы третьей части концепции Л.С. Выготского можно изучать в контексте межличностного взаимодействия учебной темы «Общение» курса общей психологии. Проблема знаков и символов, разработанная А.А. Леонтьевым, приобретает особую значимость при обращении к дистанционному обучению. Не вдаваясь в сложности такого вида обучения, пусть вынужденного, можно отличить главное: школьник, студент, обучаясь дистанционно, не теряет возможности следовать логической цепочке взаимодействия в диаде «обучающий – обучающийся». И здесь слово взрослого как основной знак общения и мышления демонстрирует реализацию стадий интериоризации, выделенную Л.С. Выготским. Ученик, студент, воздействуя словом на себя (третья стадия интериоризации), вступая в диалог с преподавателем, переносит во внутренний план действий содержание и усвоение основного материала, воплощая его затем в результат ответов на творческие задания. Опыт показывает, что дистанционное обучение, как, впрочем, и традиционное, будет более результативным, если оно не предполагает повторения изучаемого материала, а организовано на основах педагогики сотрудничества, когда преподаватель и студент, школьник находятся в совместном поиске ответа на поставленные вопросы. В любом случае теория Л.С. Выготского, основанная на изучении содержания высших психических функций, находит отражение в основных темах курса психологии.

Второй задачей, обозначенной нами, является изучение отношения студентов к культуре различных этносов в системе межнациональных связей учебного и досугового общения.

Обучение в вузе культуры даёт возможность студенту (хореографам, актёрам, режиссёрам, музыкантам различных направлений и др.) изучить богатейший опыт творческого наследия, основанный на содержании культуры, составляющей сущность и сердцевину той или иной народности. И неслучайно современные исследователи всё чаще обращаются к проблемам этнической педагогики. Так, в статье С.В. Беловой и др. [4] рассматривается проблема подготовки будущего учителя в ракурсе гуманитарности и этнопедагогической пансофии. Авторы, опираясь на идеи Г.Н. Волкова о необходимости усиления роли педагога как носителя «живого знания» в образовательном процессе, на концептуальный подход к проблеме гуманитаризации образования (Ю.В. Сенько и др.), создают свою модель подготовки учителя, ориентируя его на реализацию в педагогической деятельности в первую очередь своего опыта, приобретенного с помощью метода познания собственной личности (самопознание). Роль этнокультуры в подобных исследованиях несомненна.

Возвращаясь к изучению Л.С. Выготским высших психических функций, в русле проблем этнопедагогики можно отметить желание испытуемых (что подтверждается и нашими неопубликованными исследованиями) сохранить свою этническую самобытность, этническое культурное пространство, язык и обычаи. Это подтверждает значимость теории Л.С. Выготского о роли речи как одной из высших психических функций в её влиянии на интеллектуальное развитие человека.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о необходимости изучения межнациональных отношений в учебных группах, воспитании толерантности к восприятию другой культуры (обычаи, традиции, вероисповедание). Обращение к теме «Общение» даёт возможность преподавателю научные данные подтверждать материалами средств массовой информации. Данная проблема изучалась автором не один год и позволила сформулировать положения, способствующие воспитанию позитивного восприятия межнациональных отношений, актуальные и для настоящего времени:

"1. Изучать культуру других народностей, пересмотрев школьные и вузовские программы обучения с целью внедрения в них спецкурсов, позволяющих обратиться к глубокому изучению художественной и бытовой культуры других стран и народов.

2. Формировать гуманное отношение к людям различных национальностей, обращаясь к произведениям литературы и искусства как к психологическому документу, рассматривающему духовную ценность и богатство каждого живущего на земле человека.

3. Изучать источники различных религиозных конфессий, определяя их духовное содержание, воспитывая в подрастающем поколении веротерпимость.

4. Проводить обсуждение с критическим анализом публикаций и устных выступлений политиков, журналистов и др., допускающих выражения типа лицо кавказской национальности, чеченский след и т. д.

5. Знакомить школьников и студентов с результатами научных исследований, посвящённых анализу данной проблемы" [5, с. 177–178].

Третьей задачей нашего исследования является вопрос: как в существующих условиях, с сокращением учебных часов психологии (как и психологических спецкурсов), решать проблему восприятия и усвоения студентами содержание высших психических функций, составляющих основу учебной дисциплины?

Учебными планами, помимо лекционных и семинарских занятий, предусмотрено выполнение студентами контрольной самостоятельной работы под руководством преподавателя (КСР) и без контроля преподавателя – СРС (самостоятельная работа студентов). Именно этот блок часов и требует пристального изучения и внимания. Контрольная самостоятельная работа с небольшим количеством аудиторных часов выполняется, как правило, с изучением на занятии дополнительной учебно-научной литературы. Конспектирование первоисточников, составление проверочных вопросов по определённой теме, анализ развернутого плана прочитанной статьи или главы монографии – всё это должно иметь выход на содержание и осознание значимости будущей профессии студента. Итоговое обсуждение предполагает совместное выяснение роли психического знания в овладении студентами содержанием и навыками избранной профессиональной деятельности с опорой на ведущие положения теории Л.С. Выготского.

Внеаудиторные занятия (СРС) могут иметь несколько иное содержание, поскольку они не ограничены рамками аудиторных часов, а отведённое для их выполнения время даёт возможность студенту выразить своё отношение к содержанию и предмету изучаемого материала. Подготовка эссе, выполнение творческих сочинений, связанных с восприятием себя в будущей профессии, подбор и выполнение тестовых заданий на определение профессиональной и личностной самооценки, другие виды заданий и упражнений должны иметь целью повышение профессионального уровня студента, развитие его творческой и познавательной активности в рамках концепции Л.С. Выготского и теорий других ведущих учёных.

Полученные нами предварительные результаты убеждают в правомерности избранного метода и подхода к дополнительным формам работы, а более детальный анализ планируется представить в наших следующих публикациях. Но уже сейчас можно отметить, что повышение учебной самооценки наблюдается у 60% опрошенных, а положительное влияние изучения дополнительной литературы на характер личностного самосовершенствования, включая рост творческой активности, отмечено у более чем 70% обучающихся.

Подводя итоги, можно отметить, что основная цель исследования достигнута, реализация методических приёмов усвоения теории Л.С. Выготского раскрыта, способы влияния основных положений концепции названного учёного на профессиональное и личностное развитие студента проанализированы.

Перспективой дальнейших исследований может являться анализ изучения роли каждой высшей психической функции с её влиянием на творческое и интеллектуальное развитие человека.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений. Москва, 1983; Т. 3.
2. Лукьянова З.Н. Изучение и стимулирование познавательной активности студентов в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского. *Инновационные технологии повышения качества подготовки специалистов в сфере художественного образования и информационных ресурсов: теоретико-методологические подходы и практика вузов культуры и искусств*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2007: 34–35.
3. Леонтьев А.А. *Общение и речь*. Тарту, 1997.
4. Белова С.В., Хазыкова Т.С., Ботов С.Н. Проблемы подготовки будущего учителя в ракурсе гуманитарности и этнопедагогической пансофии. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6: 195–197.
5. Лукьянова З.Н. *Способы и приёмы оптимизации межнационального общения. Психология общения 2000: проблемы и перспективы:* Международная конференция. Москва. 2000: 177–178.

References

1. Vygotskij L.S. Problemy razvitiya psihiki. Sobranie sochinenij. Moskva, 1983; T. 3.
2. Luk'yanova Z.N. Izuchenie i stimulirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov v ramkah kul'turno-istoricheskoj teorii L.S. Vygotskogo. *Innovacionnye tehnologii povysheniya kachestva podgotovki specialistov v sfere hudozhestvennogo obrazovaniya i informacionnyh resursov: teoretiko-metodologicheskie podhody i praktika vuzov kul'tury i iskusstv*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul, 2007: 34-35.
3. Leont'ev A.A. *Obschenie i rech'*. Tartu, 1997.
4. Belova S.V., Hazykova T.S., Botov S.N. Problemy podgotovki buduschego uchitelya v rakurse gumanitarnosti i `etnopedagogicheskoj pansofii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6: 195-197.
5. Luk'yanova Z.N. *Sposoby i priemy optimizacii mezhnacional'nogo obscheniya. Psihologiya obscheniya 2000: problemy i perspektivy:* Mezhdunarodnaya konferenciya. Moskva. 2000: 177-178.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 373.3/5.091.64-029:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-251-255

***Ananin D.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), leading researcher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: AnaninDP@mgpu.ru*
***Strikun N.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Laboratory, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: StrikunNG@mgpu.ru*
***Suvirova A.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: SuvirovaAU@mgpu.ru*
***Kibakin M.V.**, Doctor of Sciences (Sociology), chief researcher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: KibakinMV@mgpu.ru*

POWERPOINT AND INTERACTIVE WHITEBOARD, WHAT COMES NEXT: ONLINE LEARNING PLATFORMS OF RUSSIAN TEACHERS. The article describes the specifics of using educational online platforms by Russian comprehensive school teachers. This study, conducted by the partner organizations Russian Academy of Education and the Moscow City University, is based on the results of a survey of more than 27,000 primary and secondary school teachers. The authors provide data describing the features of teachers' use of digital educational platforms, in particular technical conditions, their accessibility, their place in the corporate culture, and the actual strategies for teachers' use of educational platforms. Univariate analysis of the study data shows two main approaches of using the content of educational online platforms (productive and reproductive), as well as the most common strategy of teachers – the combination of these approaches in the preparation of classes using digital resources. The authors of the study conclude that digital learning environments allow using different strategies corresponding to different teaching styles and different options of online learning resources. In-demand characteristics of the platforms are flexibility (multifunctionality), adaptability and expert content. The results can be of interest to teachers and principals of comprehensive schools interested in improving the efficiency of the educational process, EdTech-companies to develop the competitive advantages of their educational products, as well as parents who support the learning process of their children.

The article was prepared within the framework of the Federal Academic Leadership Program Priority 2030.

Key words: **digital environment, school education, teacher, online learning platforms, digital content.**

***Д.П. Ананин**, канд. пед. наук, вед. науч. сотр., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: AnaninDP@mgpu.ru*
***Н.Г. Стрикун**, канд. пед. наук, зав. лаб., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: StrikunNG@mgpu.ru*
***А.Ю. Сувирова**, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: SuvirovaAU@mgpu.ru*
***М.В. Кибакин**, д-р соц. наук, гл. науч. сотр., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: KibakinMV@mgpu.ru*

POWERPOINT И ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА, ЧТО ДАЛЬШЕ: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

Статья описывает особенности взаимодействия российских учителей общеобразовательных школ с образовательными платформами. Настоящее исследование, проведенное организациями-партнерами – Академией Минпросвещения России и Московским городским педагогическим университетом, базируется на результатах опроса более 27 тыс. учителей школ. Авторы приводят данные, описывающие особенности использования учителями цифровых образовательных платформ, в частности технические условия, доступность, место в корпоративной культуре общения и собственно стратегии использования. Одномерный анализ данных исследования позволил выделить два основных подхода к применению контента цифровых образовательных платформ (продуктивный и репродуктивный), а также наиболее распространенную стратегию учителей – комбинирование данных подходов в подготовке и проведении учебных занятий с использованием цифровых ресурсов. Авторы исследования приходят к выводу, что цифровая образовательная среда позволяет реализовывать разные стратегии, соответствующие разным стилям преподавания и разным функциональным возможностям цифровых образовательных ресурсов. Востребованными характеристиками платформ являются универсальность (многофункциональность), адаптивность и экспертность контента.

Результаты могут быть интересны учителям и руководству общеобразовательных школ, заинтересованных в повышении эффективности образовательного процесса, EdTech-компаниям для выработки конкурентных преимуществ своих образовательных продуктов, а также родителям, поддерживающих процесс обучения детей.

Ключевые слова: **цифровая среда, школьное образование, учитель, цифровая образовательная платформа, цифровой контент.**

Статья была подготовлена в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030»

Во время стратегических сессий и форсайт-событий о цифровизации принято думать как о внезапном, стихийном и неизбежно проблемном явлении. Для воссоздания объективности динамики происходящих перемен важно иметь точки статичности, описывающие, как оно было и есть на самом деле. В решении этой задачи и было задумано исследование об учителях и их поведении в цифровом мире применительно к профессиональной практике.

Интеграция технических средств обучения (информационно-коммуникативных технологий и шире – цифровых решений) в школьное образование происходила с совершенствованием технологий и постепенным принятием цифровых новаций консервативным учительским сообществом. Вместе с тем уже ко второй половине прошлого десятилетия накопились эффективные практики цифрового обучения разных стран и транснациональных инициатив [1]. Исследователи также стали делиться лучшими практиками, применяемыми на уровне отдельных школ и предметов [2].

В системе образования России институциональная цифровизация школ осуществлялась поступательно. К настоящему времени, согласно данным школьных паспортов, 54% российских школ уже имеют сотрудника, отвечающего за цифровую трансформацию. С 2020 года в российском ландшафте цифрового образования стал функционировать Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования для сопровождения и реализации федеральных проектов по цифровизации системы образования. Востребованным в российском контексте стало изучение общих подходов к мониторингу и управлению цифровизацией школьного образования [3], а также особенностей использования цифровых технологий (младшими) школьниками и учителями [4].

Создание естественного прецедента массового обучения в разных форматах (онлайн, гибридном, смешанном [5]) сопровождалось широкой научной инициативой. Исследовательские коллективы вузов (ВШЭ, ТГУ, МГПУ, НГПУ им. К. Минина, РГПУ им. Герцена и др.) стали активно формировать аналитические материалы по случившемуся естественным образом образовательному эксперименту. В фокусе внимания оказался опыт учителей в проведении дистанционных занятий [6], а также их технологическая готовность [7].

Период пандемии обличил вызовы, потребности и дефициты работы учителей в электронной школьной среде [8]. Российские и зарубежные исследования показывают схожие результаты: наряду с дефицитами технического характера

(устойчивое интернет-соединение, техническая оснащенность и др.) существенным вызовом являются новые дидактические подходы к планированию структуры занятия (тематический блок занятий), реализация разных видов деятельности, а также дефицит учебных материалов на онлайн-платформах для ряда школьных предметов (музыка, ИЗО, предметы дополнительного образования [8; 9]. Отдельным предметом изучения становится отношение учителей к онлайн-платформам [10].

Интенсивный рост российского сегмента в области EdTech сопровождался увеличением не только UX-исследований в маркетинговых целях, но и социологических научных работ относительно применения цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса в общеобразовательных школах [11; 12; 13]. Исследования цифровых ресурсов стали фокусироваться не только на функциональных особенностях отдельных ресурсов, но и (по большей части) на анализе дидактических возможностей образовательных платформ, в частности на организации обратной связи, оценивании учебных достижений обучающихся [14], а также обучении будущих учителей работе с цифровыми инструментами [15]. Среди многообразия результатов научных исследований разных стейкхолдеров, частных кейсов и официальной статистики наблюдается недостаток комплексного взгляда российского учительства, раскрывающего место цифровых образовательных технологий в практике школьного образования. Актуальность исследования заключается в необходимости систематизации накопленного опыта учителей российских школ по работе в цифровой среде в целях совершенствования образовательной политики и дидактики. Общая картина особенностей использования цифровых образовательных ресурсов позволит проследить, как изменились паттерны поведения учителя в цифровой среде, насколько эволюционировала дидактика с использованием цифровых инструментов обучения.

В настоящем исследовании мы обратились к моделям и практикам использования образовательных платформ и цифровых ресурсов педагогической практики российским учительством – к изучению образовательных платформ через опыт учителей. Целью исследования является анализ алгоритмов и практик использования учителями цифровых образовательных платформ и цифровых ресурсов в их педагогической деятельности. Для достижения цели были проанализированы условия и факторы их выбора, доступность платформ и цифровых ресурсов, проблемы и оценка учителями релевантности платформ. Теоретическая значимость работы заключается в категоризации подходов учителей к использованию цифровых образовательных инструментов и их научном осмыслении.

В основе создания данной публикации лежит результат анализа опроса более 27 000 педагогов со всей страны. Статья содержит общие результаты масштабного исследования и предваряет публикацию полного отчета.

Практическая значимость работы заключается в совершенствовании существующих или создании новых цифровых решений, удовлетворяющих образовательные потребности для повышения качества работы учителей и самих платформ, а также определении дефицитов преподавания и потенциала для совершенствования функциональных особенностей цифровых платформ.

Результаты могут быть интересны учителям и руководству общеобразовательных школ, заинтересованных в повышении эффективности образовательного процесса, EdTech-компаниям для выработки конкурентных преимуществ своих образовательных продуктов, а также родителям, поддерживающих процесс обучения детей.

Анализ данных по теме научно-исследовательской работы проведен с помощью социологического исследования как релевантной технологии качественно-количественного описания изучаемых явлений и процессов. Социологическое исследование проводилось методом анкетного опроса, основанного на самоанализе и самооценке респондентов собственного опыта использования цифровых образовательных платформ, и включало в себя следующие этапы: разработка дизайна и инструментария; расчет и обоснование выборки; сбор первичных данных; обработка, анализ и визуализация полученных данных.

Макет анкеты для опроса был сформирован на базе сервиса Яндекс.Формы. Программные требования к репрезентативности выборки определены на уровне 3–5% при уровне значимости 0,95. Отбор конкретных единиц наблюдения осуществлялся на основе анализа заполненных анкетных форм на предмет их качества с выбраковкой некорректно представленных данных. Анкетирование респондентов осуществлялось с ноября по декабрь 2021 г. В опросе приняли участие 27 195 учителей из 42 регионов страны (охват всех федеральных округов), что соответствовало программным требованиям к выборке. Помимо значительного объема выборки и широкой географии респондентов также был произведен учет дифференциации территориально поселенческой структуры мест проживания и работы опрошенных учителей, а также уровней обучения и позиций учителя (предметов преподавания) (рис. 1).

Респонденты представляют преимущественно муниципальные образовательные организации (83,3%) и охватывают все уровни общего образования: дошкольное (12,7%), начальное (28,8%), основное общее (29,9%), среднее общее (28,6%) образование.

Дополнительное обоснование качества выборки с точки зрения соблюдения пропорций генеральной совокупности на основе обширной картины исследования обеспечено также участием в опросе разных категорий учителей в половозрастном измерении – учителей разного пола, с разным педагогическим стажем и разным опытом работы в цифровой среде (рис. 2). С учетом гендерной специфики учительской профессии количество мужчин среди респондентов составило 6,7%.

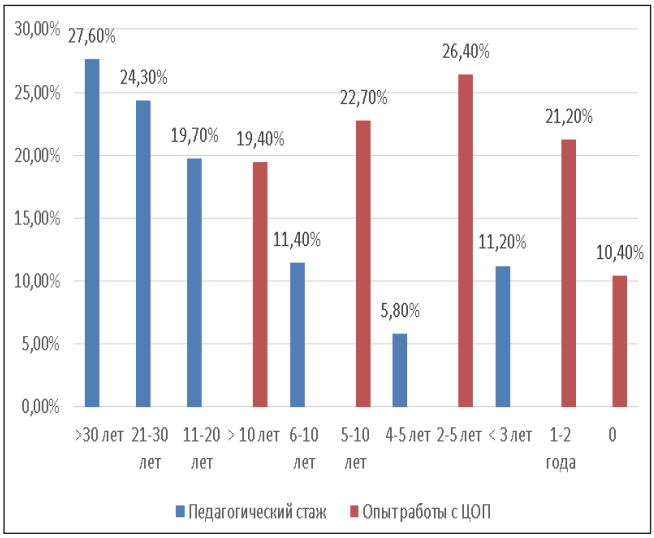


Рис. 2. Распределение респондентов по педагогическому стажу и опыту работы с цифровыми образовательными платформами





Рис. 1. Распределение респондентов по типу местности проживания и по должности (предмету преподавания)

Анализ первичных данных производился с помощью общенаучных логических, а также математико-статистических методов. В настоящей статье приводятся результаты анализа, основанного на описательной статистике (одномерное распределение, параметры мер центральной тенденции и вариации).

Для обработки, анализа и визуализация первичных данных использовались возможности профессионального статистического пакета для социальных наук SPSS Statistics, а также программы для работы с электронными таблицами Microsoft Excel.

Технические условия и средства учителей

В работе с цифровыми инструментами учителя из технических устройств используют ноутбук (62,8%) и персональный компьютер (51,6%). Вместе с тем более трети учителей отметили, что работают на смартфоне, 23,5% – на интерактивной доске. При этом российские учителя в значительной мере используют личные технические средства. Треть респондентов ответила, что используют только личные технические средства (32,7%), пятая часть респондентов (22,5%) используют больше личные, чем корпоративные, 28,3% заявили, что используют в равной степени и личные, и корпоративные.

Доступ к цифровым образовательным платформам

В своем отношении к цифровым образовательным платформам учителя однозначно отмечают стремление к использованию бесплатных ресурсов. 74% опрошенных педагогов регулярно используют только цифровые платформы с бесплатным доступом, бесплатный контент (демоверсии) платных ресурсов или пользуются корпоративным доступом.

Цифровая образовательная платформа как средство профессионального общения

Для корпоративной коммуникации цифровые платформы практически не используются (5,4% респондентов), уступая первенство мессенджерам, электронной почте и социальным сетям. При этом важность культуры корпоративной коммуникации не стоит недооценивать. Основным мотивом общения, как отметили 43% опрошенных учителей, является возможность оперативной профессиональной консультации. В этом смысле создание возможностей для интеграции профессионального общения с образовательными платформами еще имеет большой потенциал для развития.

Стратегии использования образовательных платформ учителями

Результаты социологического исследования показывают разные формы работы российского учительства с цифровыми образовательными платформами. Многообразие форм использования складывается из поставленных перед учителем задач (педагогических ситуаций), особенностей его индивидуальной методики обучения, а также из функциональных возможностей цифровых платформ.

Концептуально типология взаимодействия учителей с цифровыми инструментами в преподавании базируется на две основные стратегии: *репродуктивную и продуктивную*. Первая из них предполагает использование готового предлагаемого образовательного материала, вторая ориентирована на создание на цифровой платформе собственных разработок.

При более подробном рассмотрении стратегий настоящее социологическое исследование позволяет рассмотреть частные модели взаимодействия учителя с образовательным контентом цифровых платформ.

На репродуктивном подходе к цифровым ресурсам базируются модель использования учителями готового контента и готовых сценариев занятий (15–20% респондентов), а также модель с определённой долей адаптации готового материала (37,5%) (рис. 3). В этом случае учителя, как правило, используют цифровые платформы, рекомендуемые школой, региональными и федеральными органами управления образованием.

Продуктивный подход выражается в модели-разработке учителями собственных материалов, что отметила меньшая доля респондентов (14,6%). Руководствуясь данной стратегией, учителя проявляют инициативу и самостоятельно

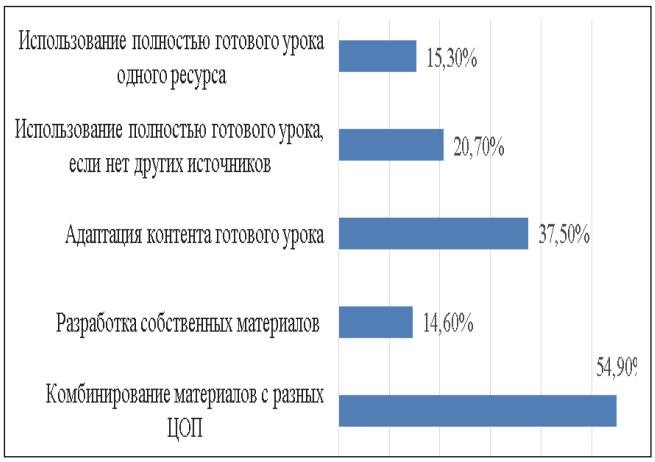


Рис. 3. Предпочтения педагогов при работе с цифровым контентом (ресурсом)

осуществляют поиск новых платформ с фокусом на экспертность материалов, создают собственные сценарии и развивают цифровую корпоративную этику, предоставляя доступ к своим разработкам другим учителям. Каждый третий учитель активно делится информацией о полезных образовательных сервисах и цифровых инструментах. В структуре своих активностей 18,8% учителей деятельно обсуждают профессиональные вопросы и размещают свои материалы на специальных платформах, 16% выступают с презентацией своего опыта, 4% педагогов ведут профессиональный блог.

Наиболее распространенная стратегия взаимодействия учителя зиждется на сочетании двух подходов и заключается в создании нового сценария образования в результате комбинирования разных готовых материалов. Данная модель является наиболее распространенной у опрошенных реципиентов (55%).

Приведенные стратегии и подходы должны восприниматься в том смысле, что учитель в реальности может прибегать к разным моделям взаимодействия с цифровыми платформами в зависимости от условий и педагогических ситуаций (задач).

Так, для организации обратной связи треть опрошенных респондентов делает выбор в пользу готовых интерактивных заданий. Индивидуальный подход к обучающимся с разным уровнем усвоения материала проявляется преимущественно в том, что учителя (в половине случаев ответов) используют собственные наработки с обеспечением совместного доступа учащихся. Треть респондентов при этом обращается к готовым адаптивным заданиям из базы цифрового контента.

Для проведения онлайн-тестов используются разные стратегии. Чуть больше трети респондентов по совокупности своих ответов применяют продуктивную тактику по созданию тестов с помощью Гугл-/Яндекс-форм или конструкторов интерактивных заданий. Более 40% респондентов отметили, что используют готовые задания из базы цифровых платформ или используют для этого сервис электронного дневника.

Таким образом, наблюдается разница в применении учителями электронных ресурсов для разных видов работ. Цифровая образовательная платформа воспринимается как источник готовых решений для отдельных тематических блоков. Для объяснения нового материала используются традиционные форматы индивидуальной презентации. Более разнообразным представляется использование цифровых инструментов для организации обратной связи, но при этом педагоги заинтересованы в готовых решениях. Одна из перечисленных стратегий будет являться определяющей в их деятельности.

Среди респондентов исследования отмечается группа учителей, игнорирующих использование цифровых платформ – «цифровые диссиденты». Она объединила тех, кто действительно не использует цифровые технологии по убеждениям по причине отсутствия необходимых знаний или условий; тех, кто пользуется универсальными цифровыми инструментами и не воспринимает их в качестве образовательных; а также тех, кто не применяет их для отдельных видов учебной деятельности. По разным педагогическим ситуациям (освоение сложной темы, дифференциации учебного материала, контроль знаний, организация проектной деятельности) от 8% до 16% учителей обходятся без цифровых ресурсов, используя распечатанный раздаточный материал и осуществляя организацию обучения в ручном режиме.

Ограничения исследования и перспективы темы исследования

Сегодня учителя используют цифровые сервисы в относительной степени, поэтому результаты социологического исследования относительно эффективности, дефицитов, применения еще не опираются на их полноценный опыт и могут быть интерпретированы только относительно. В этой связи мы расцениваем дефицит технических условий, которые являются исходными для эффективного использования цифровых образовательных платформ, и менее выраженный акцент на дефиците дидактическом как закономерный индикатор начальной фазы полноценного использования цифровых ресурсов. Выявление особенностей и дефицитов данного этапа также представляет актуальность для российского контекста. Вместе с тем было бы ошибочно ожидать, что все педагоги одинаково отнесутся к цифровому формату занятий, и все в какой-то равной степени будут использовать цифровые инструменты. Тем не менее учет индивидуальных предпочтений в масштабном исследовании приобретает закономерный характер, который формирует тренд, позволяющий интерпретировать данные.

Другим фактором, оказавшим влияние на данные, является техническая обеспеченность школ для полноценной работы с цифровыми образовательными платформами. Такие «технические» ограничения могли оказать негативное влияние на отношение и опыт учителей по применению платформ в учебном процессе.

Немаловажным является период сбора данных для анализа – постковидный период. Общая усталость от дистанционного формата обучения, накопленная за пандемию, сформировала общий негативный фон по отношению к любым цифровым ресурсам.

Двойственный характер применимости цифровых образовательных платформ для индивидуальной, групповой, коллективной, проектной работы и дифференциации обучения создает предпосылки для дальнейшего изучения условий и дидактических приемов, при которых цифровые сервисы будут оказывать положительное воздействие и способствовать эффективности отдельных видов работ и обучения в целом.

Согласно полученным результатам исследования цифровые платформы представляют сегодня значимый инструмент в работе российских учителей. Доля учителей, игнорирующих использование цифровых средств, незначительна. Выработанная практикой модель интеграции цифрового контента на занятии через демонстрацию подготовленной учителем презентации (в формате PowerPoint) на интерактивной доске дополняется целенаправленной работой с цифровыми образовательными платформами. Однако вместе с тем в настоящее время все еще рано говорить о формировании цифровой образовательной среды и культуры в массовой практике педагогов. Цифровые образовательные платформы постепенно входят в практику учителей, однако выступают больше как дополняющие элементы. Дидактически занятие планируется по классической модели с применением аналогового содержания и методов, в которой цифровой контент или средства используются в зависимости от вида деятельности и этапа урока. Цифровые платформы не применяются как основной ресурс и не формируют единое цифровое образовательное пространство учащихся. Сегодня использование учителями платформ все еще находится на стадии освоения новых компетенций, что приводит к тому, что педагоги просто не сталкиваются с новыми дидактическими вызовами в цифровой образовательной среде.

В настоящее время не найден баланс в следовании рекомендациям органов управления и собственным выбором цифровых платформ. Многообразие используемых цифровых платформ, с одной стороны, предоставляет возможности для творческой реализации учебного процесса, но, с другой стороны, в перспективе может привести к затруднению освоения образовательной программы для учащихся. Учителя единодушно отмечают неготовность работы с платным (для них) доступом (контентом) платформ, что представляет для органов управления образованием и руководства школ новую задачу по обеспечению доступа к качественному содержанию.

Используемые для работы с цифровым контентом гаджеты характеризуются разнообразием как в отношении типов устройств, так и с точки зрения их принадлежности. Использование как корпоративных, так и личных технических устройств в дальнейшем может стать предметом правового регулирования, а также поднимает вопросы условий рабочего места педагога, его труда, комфортности корпоративных технических средств и разграничения рабочего и нерабочего времени учителей, использования персональных данных, а также соблюдения авторских прав. Применение личных технических устройств свидетельствует об их большей комфортности по сравнению с корпоративными.

Корпоративная культура педагогических сообществ под влиянием процесса цифровизации формирует нормы отношений педагогов к цифровым образовательным платформам в ограниченной степени. Вместе с тем образует потенциал для развития, так как педагоги в настоящий момент используют универсальные каналы связи, тем не менее опираются на мнения друг друга и принимают участие в профессиональных сообществах.

В своих подходах к работе с цифровыми образовательными платформами учителя в обычной практике используют стратегии готовых сценариев уроков (заданий) с их адаптацией или без нее; создают новый контент или комбинируют при проектировании урока контент из разных источников. Данное обстоятельство формирует запрос к техническим требованиям образовательных ресурсов, в большей степени – к цифровым образовательным платформам. В частности, это запрос на *полифункциональность* платформ – применимость для разных типов занятий, разных предметов, разных дидактических задач; запрос на их *техническую адаптивность для разных гаджетов* – возможность использования на разных технических устройствах с разным программным обеспечением; запрос на *уникальность и экспертность* материалов; запрос на *поддержку корпоративной культуры* учителей – расширение возможностей для корпоративной коммуникации и обмена – и *расширенный (дополнительный) функционал* – комплексность мониторинга, гибкость оценки, возможность выполнения письменных работ и запрос на интегрированные сервисы (расписание, библиотека, календарь, тестовые формы).

Библиографический список

1. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. *Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации*. Перевод с английского. Москва: НИУ ВШЭ, 2019; № 2 (23): 108.
2. Gómez-Zermeño M., Franco-Gutiérrez H. The use of educational platforms as teaching resource in mathematics. *Journal of Technology and Science Education.* 2018; № 8 (1): 63–71.
3. Дворецкая И.В., Уваров А.Ю., Вихрев В.В. *Модели обновления общего образования в развивающейся цифровой среде: Аннотированная библиография.* Москва: ТОРУС ПРЕСС, 2020.
4. Адамович К.А., Капуза А.В., Горбунова А.А. Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. *Факты образования*. Москва: НИУ ВШЭ. 2020; № 5 (30): 32.
5. Алканова О.Н., Ананин Д.П., Байзаров А.Е. Баранников К.А. и др. *Белая книга. Гибридное обучение*. Москва; Санкт-Петербург: ООО “Грин Принт”, 2022.
6. Королева Д.О., Адамович К.А., Хавенсон Т.Е. Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий; *Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования»*. Москва: НИУ ВШЭ. 2020; Выпуск 2. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/381713419.pdf
7. Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А. Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению. *Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов:* материалы XVI ежегодной Международной научно-практической конференции. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020: 188–195.
8. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. *Факты образования*. Москва: НИУ ВШЭ, 2020; № 4 (29): 32.
9. Rosalina E., Nasrullah N., Puteri Elyani E. Teacher’s Challenges towards Online Learning in Pandemic Era; *LET: Linguistics, Literature and Language Teaching Journal*. 2020; Vol. 10, № 2: 17–88.
10. Wang P., Chen T., Liu J., Luo H.K-12 Teachers’ Attitude Towards Online Learning Platfoms During COVID-19 Epidemic in China; *Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*. 2020: 19–23.
11. Королева Д.О., Хавенсон Т.Е., Акаева К.И., Наушырванов Т.О. Информационный бюллетень Мониторинг экономики образования. *Взаимодействие российских школ с EdTech-компаниями в период массового перехода на дистанционное обучение*. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020; Выпуск 14.
12. Карлов И.А., Киясов Н.М., Ковалев В.О., Кожевников Н.А. и др. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. *Современная аналитика образования*. 2020; № 10 (40): 72.
13. Карлов И.А., Ковалев В.О., Кожевников Н.А., Патаракин Е.Д. и др. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме. *Современная аналитика образования*. 2020; № 4 (34): 56.
14. Яковлева О.В. Стратегии образовательной деятельности в цифровой среде: вопросы профессионального воспитания будущих педагогов; *Вестник ВГУ*. 2021; № 1: 96–100.
15. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. *Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020.

References

1. G`ejbl `E. Cifrovaya transformaciya shkol’nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global’nye rekomendacii*. Perevod s anglijskogo. Moskva: NIU VSh`E, 2019; № 2 (23): 108.
2. Gómez-Zermeño M., Franco-Gutiérrez H. The use of educational platforms as teaching resource in mathematics. *Journal of Technology and Science Education.* 2018; № 8 (1): 63-71.
3. Dvoreckaya I.V., Uvarov A.Yu., Vihrev V.V. *Modeli obnovleniya obschego obrazovaniya v razvivayuschejsya cifrovoj srede: Annotirovannaya bibliografiya*. Moskva: TORUS PRESS, 2020.
4. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Gorbunova A.A. Uchaschiesya nachal’nyh klassov i ih pedagogi v cifrovoj srede. *Fakty obrazovaniya*. Moskva: NIU VSh`E. 2020; № 5 (30): 32.
5. Alkanova O.N., Ananin D.P., Bajzarov A.E. Barannikov K.A. i dr. *Belaya kniga. Gibridnoe obuchenie*. Moskva; Sankt-Peterburg: OOO “Grin Print”, 2022.
6. Koroleva D.O., Adamovich K.A., Havenson T.E. Opyt rossijskih pedagogov v provedenii distancionnyh zanyatij; *Informacionnyj byulleten’ «Monitoring `ekonomiki obrazovaniya»*. Moskva: NIU VSh`E. 2020; Vypusk 2. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/381713419.pdf
7. Havenson T.E., Gizatullin M.A. Cifrovaya tehnologicheskaya gotovnost’ uchitelej: podhody k izmereniyu. *Tendencii razvitiya obrazovaniya. `Effektivnost’ obrazovatel’nyh institutov: materialy XVI ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: Izdatel’skij dom “Delo” RANHiGS, 2020: 188-195.
8. Saprykina D.I., Volohovich A.A. Problemy perehoda na distancionnoe obuchenie v Rossijskoj Federacii glazami uchitelej. *Fakty obrazovaniya*. Moskva: NIU VSh`E, 2020; № 4 (29): 32.
9. Rosalina E., Nasrullah N., Puteri Elyani E. Teacher’s Challenges towards Online Learning in Pandemic Era; *LET: Linguistics, Literature and Language Teaching Journal*. 2020; Vol. 10, № 2: 17-88.
10. Wang P., Chen T., Liu J., Luo H.K-12 Teachers’ Attitude Towards Online Learning Platfoms During COVID-19 Epidemic in China; *Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*. 2020: 19-23.
11. Koroleva D.O., Havenson T.E., Akaeva K.I., Naushirvanov T.O. Informacionnyj byulleten’ Monitoring `ekonomiki obrazovaniya. *Vzaimodejstvie rossijskih shkol s EdTech-kompaniyami v period massovogo perehoda na distancionnoe obuchenie*. Moskva: Izdatel’skij dom NIU VSh`E, 2020; Vypusk 14.
12. Karlov I.A., Kiyasov N.M., Kovalev V.O., Kozhevnikov N.A. i dr. Analiz cifrovyh obrazovatel’nyh resursov i servisov dlya organizacii uchebnogo processa shkol. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2020; № 10 (40): 72.

13. Karlov I.A., Kovalev V.O., Kozhevnikov N.A., Patarakin E.D. i dr. `Ekspress-analiz cifrovyh obrazovatel'nyh resursov i servisov dlya organizacii uchebnogo processa shkol v distancionnoj forme. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2020; № 4 (34): 56.
14. Yakovleva O.V. Strategii obrazovatel'noj deyatel'nosti v cifrovoj srede: voprosy professional'nogo vospitaniya buduschih pedagogov; *Vestnik VGU*. 2021; № 1: 96-100.
15. Samerhanova `E.K., Krupoderova E.P., Panova I.V. *Cifrovye resursy dlya organizacii obrazovatel'nogo processa i ocenki dostizhenij obuchayuschihsya v distancionnom formate: obzor cifrovyh resursov dlya distancionnogo obrazovaniya*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2020.

Статья поступила в редакцию 28.11.22

УДК 37.018.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-255-257

***Baeva E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: len-vb@mail.ru*

MODULAR APPROACH IN DESIGNING THE CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS. The article describes the technology for designing the content of additional professional programs using a modular approach in the context of changes in federal legislation in the field of education. The mechanisms are substantiated that determine the process of designing additional professional programs, as well as allowing to determine the content of advanced training courses for young teachers of educational institutions of the Altai Krai as part of the implementation of the state assignment for the implementation of applied research on the topic "Development of a program of psychological and pedagogical support and personification of educational routes for young teachers in the advanced training system". The development of advanced training programs is based on the labor functions of pedagogical activity, approved in the professional standard of the teacher.

Key words: **additional professional education, modular approach, professional development of teacher, individual educational route of professional development of young teacher, additional professional advanced training programs, professional standard of teacher, generalized labor functions.**

***Е.В. Баева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: len-vb@mail.ru*

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье описана технология проектирования содержания дополнительных профессиональных программ при помощи модульного подхода в контексте усовершенствования нормативно-правовых аспектов в сфере образования. Обоснованы механизмы, обусловливающие процесс проектирования дополнительных профессиональных программ, а также позволяющие определить содержательно проблематику курсов повышения квалификации для молодых педагогов образовательных организаций Алтайского края в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонификации образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации». В основу разработки программ повышения квалификации положены трудовые функции педагогической деятельности, утвержденные в профессиональном стандарте педагога.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, модульный подход, профессиональное развитие педагога, индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития молодого педагога, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, профессиональный стандарт педагога, обобщенные трудовые функции.**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонификации образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации» (государственное задание № 073-00087-22-02 от 26.04.22)

На современном этапе развития общества наблюдаются интенсивные преобразования в ранее сложившейся системе профессионального образования. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» генеральной задачей определено обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, что, в свою очередь, влечет за собой специальную подготовку компетентного и конкурентоспособного педагога в соответствии с вызовами современного общества [1].

Организация процесса подготовки высококомпетентных педагогических кадров в соответствии с запросами реального сектора экономики – один из ключевых векторов деятельности российской системы дополнительного профессионального образования, являющейся сегментом общей системы непрерывного образования в формате целенаправленного процесса воспитания, обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг, а также осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 76 ФЗ-273) упоминается, что в сфере дополнительного профессионального образования расставляются приоритеты в вопросах компенсации профессиональных затруднений, ценностных ориентаций в профессиональном развитии, при этом гарантируя соответствие квалификации применительно к варьирующимся условиям в профессиональной, а также социальной сферах [2].

Формирование конкурентоспособности российского образования связано с необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности педагогических кадров. Исходя из этого, выделяется **противоречие** между существующими потребностями общества и квалификационными требованиями, предъявляемыми к молодым педагогам (вчерашним выпускникам педагогических вузов). Поэтому актуальность предлагаемой к рассмотрению темы состоит в решении проблемы осуществления постдипломного сопровождения высококвалифицированных педагогических кадров – молодых педагогов Алтайского края, имеющих конкурентное преимущество в решении теоретико-практических задач в профессиональной сфере, в регулировании, а также корректировке собственной трудовой деятельности.

Цель данной статьи состоит в методическом обосновании разработанного алгоритма деятельности педагогического университета по использованию модульного подхода в проектировании содержания образовательных программ повышения квалификации в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы (НИР) по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонификации образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации».

Исходя из поставленной цели рассматриваются следующие задачи:

– выявить профессиональные дефициты молодых педагогов;

– доказать эффективность модульного подхода в проектировании содержания дополнительных профессиональных программ;

– определить организационно-педагогические условия эффективной реализации дополнительной профессиональной программы, разработанной в модульном формате;

– выделить критерии результативности реализации образовательных программ повышения квалификации.

Нами применялись следующие методы: теоретический анализ специальной литературы, обобщение, интервьюирование, онлайн-диагностика, метод кейс-анализа.

Научная новизна статьи состоит в определении алгоритма проектирования содержания дополнительных профессиональных программ в формате модульного подхода.

Теоретическая значимость статьи отражается в представлении механизмов проектирования дополнительных профессиональных программ организации повышения квалификации для молодых педагогов.

Практическая значимость представлена в разработке критериев результативности реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации молодых педагогов с позиции модульного подхода.

На основе проведённой комплексной диагностики профессиональных затруднений (методами анкетирования, интервьюирования, кейс-анализа, онлайн-диагностического инструментария: структурированных блоков вопросов по разным направлениям (психолого-педагогическое, методическое)), ответы на которые позволили выделить следующие проблемные поля в работе молодого педагога:

– процесс организации индивидуального подхода в работе со школьниками;

– в установлении педагогического взаимодействия с участниками образовательных отношений;

– формирование субъектной позиции обучающегося;

– понимание философии и принципов организации образовательного процесса;

– содержание деятельности классного руководителя;

– содержание правового статуса участников образовательных отношений;

– использование инновационных технологий в образовательном процессе и др.

Развитие профессионально значимых компетенций в контексте модернизированного профессионального пространства молодого педагога можно увидеть в его способности к рефлексии собственного профессионального уровня, стремлении совершенствовать свои профессиональные компетенции, выстраивать траекторию своего собственного развития, выявлять, формулировать и решать на практике иные педагогические и методические задачи разного уровня сложности. Поэтому мы полагаем, что новые операции в профессиональной сфере педагога, декларированные в стандарте, а также профессиональные задачи необходимо осваивать своевременно, в полном объеме и непрерывно, в противном случае у молодого педагога может наступить кризис компетентности – некий диссонанс в применении традиционно принятых моделей профессионального поведения в изменившихся условиях [3].

В Алтайском государственном педагогическом университете процесс проектирования дополнительных профессиональных программ, организации повышения квалификации молодых педагогов обусловливается механизмами, определяющими проблематику, содержание, непосредственно сам образовательный процесс курсов повышения квалификации педагогов образовательных организаций Алтайского края в рамках НИР:

1. Взаимозависимость между существующим уровнем профессиональной подготовки молодого педагога и обновленными квалификационным требованиями.

2. Регулирование и коррекция профессиональных установок, ментальности, стереотипов в профессиональной сфере.

3. Создание условий по овладению методами психосаморегуляции, а также способами, направленными на индивидуальное личностное развитие в профессиональной области.

4. Мотивирование молодых педагогов к дальнейшему индивидуальному личностному развитию в профессиональной сфере, к самореализации.

Дополнительное профессиональное образование в целом реализуется посредством проектирования и дополнительных профессиональных программ: профессиональной переподготовки и повышения квалификации (с ориентацией на получение молодыми педагогами новой либо усовершенствование уже имеющейся профессиональной компетенции с целью интенсификации уровня профессиональной деятельности в рамках уже существующей у педагогического работника квалификации).

При определении структуры и содержания данного рода программы важно, мы полагаем, принимать во внимание следующее: стандарт в профессиональной сфере; требования к квалификации педагога, заявленные в квалификационных справочниках к конкретной должности. Таким образом, учет и выполнение функциональных обязанностей в соответствии с занимаемой должностью в образовательной организации возможно только в соответствии с квалификационными требованиями к знаниям и навыкам в профессиональной сфере, разработанной нормативно-правовой базой [4]. Исходя из обозначенных положений, в качестве целевых ориентиров дополнительной профессиональной программы нами определены профессиональные компетенции как образовательные результаты, определяющиеся декомпозицией обобщённых функций в педагогической деятельности, заявленных в стандарте.

Существуют разные подходы к проектированию содержания дополнительных профессиональных программ. В рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонификации образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации» для нашей проектной группы приоритетным был определен модульный подход, который выступил драйвером построения персонифицированных образовательных маршрутов для молодых педагогов, при котором были возможны дополнения, различные изменения в создании собственного учебного курса или раздела, где, на наш взгляд, не нарушалась единая целостность содержания всей образовательной программы. В соответствии с позицией Г.А. Ястребовой, Г.В. Цветковой образовательный маршрут педагога представлен проектируемой образовательной программой, носит, как правило, индивидуальный характер, где педагог может занимать активную субъектную позицию, осуществляющего самостоятельный выбор, построение, а также претворение в жизнь программы саморазвития профессиональной компетентности в условиях научно-методического сопровождения его профессионального развития [5].

Таким образом, мы полагаем, что индивидуальный образовательный маршрут – это приоритетная линия совершенствования профессиональных компетенций молодого педагога, которая определяется в разные периоды времени по мере его становления как профессионала в своей области, а также один из оптимальных способов реализации модели персонифицированного (индивидуально-личностного) подхода в непрерывном образовании взрослых, благодаря которому молодой педагог имеет возможность свободно проектировать свою индивидуальную траекторию обучения и развития в условиях имеющихся возможностей и ресурсной базы образовательной среды, в том числе мы ведём речь о модульной структуре учебного регламента образовательных программ повышения квалификации в Алтайском государственном педагогическом университете.

Индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития молодого педагога базируется на рефлексивных умениях по преодолению профессиональных дефицитов, которые нами были выявлены в процессе проведения разработанных нами оценочных процедур, а также самодиагностики компетенций.

Так как в основу проектирования программ повышения квалификации нами положены трудовые функции педагогической деятельности, заявленные в профессиональном стандарте педагога, формирование модульных программ повышения квалификации молодых педагогов, основанных на компетенциях, предполагает наличие постоянной обратной связи с требованиями руководителей образовательных систем, являющихся непосредственными работодателями, к сформированным компетенциям и имеющемуся объёму знаний педагогических работников. На наш взгляд, информация о требованиях работодателей к умениям педагогических работников может быть получена из анализа круга обязанностей, профессиональных функций, прописанных в стандарте.

Модульный подход позволил нам эффективно смоделировать индивидуальный образовательный маршрут для молодого педагога, исходя из его компетентностных дефицитов, т. е. дать возможность слушателю программы повышения квалификации осуществить собственный выбор комбинации обязательных и дополнительно-вспомогательных модулей, представленных в дополнительной профессиональной программе. Исходя из этого, нами определено, что образовательный контент программы повышения квалификации может быть представлен двумя видами характеристик: инвариантными (неизменными) и вариативными (дифференциальными).

Структура модульной образовательной программы повышения квалификации нами проектировалась посредством решения следующих задач:

– определение перечня потенциальных потребителей образовательных услуг модульной программы, а также анализ спектра существующих на рынке близких по назначению программ;

– определение перечня формируемых компетенций, необходимых для освоения модульной программ в соответствии с функционалом деятельности педагога (его трудовых функций), зафиксированных в стандарте конкретной профессиональной сферы;

– определение перечня и количества модулей для модульной образовательной программы повышения квалификации педагогов;

– проектирование недостающих учебных модулей.

При реализации модульного подхода при построении содержания образования для обучающихся нами использовался «учебный модуль» как дидактическая единица, являющаяся частью программы, где предусматривалась подготовка слушателей к осуществлению конкретной совокупности трудовых действий, которые имеют самостоятельное значение для профессиональной деятельности педагога в образовательной организации.

Учебные модули, по своей сути, в наиболее общем виде нами рассматриваются как структурные единицы содержания, включающие нижеследующий состав компонентов:

1) образовательная цель;

2) полнофункциональный комплекс (включающий информационную и мультимедийную составляющую, теоретический материал, состоящий из структурированных учебных элементов);

3) методический комплекс (координация действий слушателей по достижению результатов, зафиксированных в целях модулей образовательной программы, представленной в формате методических рекомендаций);

4) практический комплекс (для развития и формирования профессиональных компетенций, с опорой на трудовые функции педагогической деятельности, санкционированные профессиональным стандартом педагога) – пакеты типовых, комплексных и ситуационных задач и упражнений;

5) контрольно-оценочный комплекс – банк контрольных указаний, а также практико-ориентированных заданий и упражнений различной степени сложности, соответствующих целевому показателю спроектированного модуля, в обязательном порядке обеспечивающих входной и выходной контроль посредством представленных тестовых заданий; методических указаний к проведению разного рода диагностического контроля.

Каждый учебный модуль представлен разделами, логически между собой связанными, подразумевающими развитие, которые, на наш взгляд, должны носить процессуальный, завершённый, а также последовательный характер и, как результат, способствовать совершенствованию или освоению слушателями образовательной программы повышения квалификации одной или нескольких профессиональных компетенций. Основная функция модулей программы, зафиксированная нами, носит характер интенсификации и активизации деятельности молодых педагогов.

При проектировании постдипломного сопровождения молодых педагогов через проработку содержания программ повышения квалификации в условиях

использования модульного подхода нами принимались во внимание следующие положения:

1. Паритет составных частей программы: теоретико-методологической и практико-ориентированной (их процентное соотношение).
2. Выделение организационной структуры учебных занятий, а также процентного соотношения и формы проведения практических занятий по развитию профессиональных компетенций у слушателей программы.
3. Суммарное количество единиц учёта (учебных единиц) на самостоятельную работу в процессе повышения квалификации.
4. Система управления, определения уровня форсированности компетенций, а также разнообразие форм аттестации слушателей.
5. Типизация практических действий слушателей.

На наш взгляд, успешному выполнению учебного плана, содержания программы, разработанной в модульном формате, содействовало соблюдение ряда организационно-педагогических условий:

1. Преобладание деятельностного подхода в обучении слушателей над информационной компонентой разработанного модуля.
2. Организация личностно-опосредованного сотрудничества, активного взаимодействия.
3. Наличие у молодого педагога возможности осознанного и самостоятельного выбора, упорядоченного изучения модулей, а также личностно ориентированного подхода в возможности осуществления выбора формы аттестации.
4. Высокопрофессиональный профессорско-преподавательский состав педагогического вуза.
5. Наличие учебно-методической оснащенности модуля.
6. Нацеленность содержания модуля на актуальные запросы руководителя образовательной системы – работодателя, а также работника – молодого педагога.
7. Метапредметность содержания модулей.
8. Формирование компетенций, интегрирующихся в профессиональные; направленность на конечный результат.

Критериями результативности реализации образовательных программ повышения квалификации молодых педагогов при реализации НИР нами определены:

– субъектно-личностные (повышение уровня мобильности, конкурентоспособности молодого педагога на современном рынке труда; повышение уровня удовлетворения педагога результатами своей профессиональной деятельности, а также перспективами карьерного роста в образовательной организации; развитие культуры самообразования слушателя модульной программы);
– жизненный цикл образовательной услуги, включающий в себя анализ образовательных потребностей, требований; продвижение программ повышения квалификации для молодых педагогов, а также их набор; коучинг и институт наставничества; психолого-педагогическое сопровождение слушателей, а также аттестация;
– обеспечение ресурсами и системой поддержки молодых педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение модульного подхода в проектировании содержания дополнительных профессиональных программ позволяет чётко структурировать всю информацию, содержание обучения, порядок и координацию деятельности молодых педагогов с логически завершенными образовательными модулями, главным отличительным свойством которых выступает самостоятельная единица содержания учебного материала, ориентированная на достижение конкретного результата обучения, обеспечить структурно-методическое руководство их освоением, а также контроль уровня усвоения слушателями. Достоинством модульного подхода в проектировании содержания данного рода программ можно считать возможности организации обучения, которое ориентировано на профессиональное саморазвитие и самообразование слушателей, их способность определять образовательные события для формирования индивидуального маршрута профессионального роста.

Практика проектирования дополнительных профессиональных программ с применением модульного подхода позволяет продуктивно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение и персонификацию индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года.* Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. Available at: http://static.government.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 26.12.2012 г. № 27-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
4. *Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования* Приказ. Минздравсоцразвития России № 761н от 26 августа 2010 г. Available at: https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога. Г.В. Цветкова. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2014; Т. 25: 26–30.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204. Available at: http://static.government.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 26.12.2012 g. № 27-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
4. *Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya* Prikaz. Minzdravsocrazvitiya Rossii № 761n ot 26 avgusta 2010 g. Available at: https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. Yastrebova G.A., Cvetkova G.V. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut pedagoga kak instrument ovladeniya novymi professional'nymi kompetenciyami v usloviyah vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga. G.V. Cvetkova. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2014; T. 25: 26-30.

Статья поступила в редакцию 28.11.22

УДК 37.013 + 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-257-262

Bokova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: olgbokova7@mail.ru
Melnikova Yu.A.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: jamelnikova@list.ru

MODELING OF VOLUNTEER ACTIVITY: CURRENT TREND OF MODERN EDUCATION. The paper presents the main approaches to modeling volunteering in the education system. The work methodologically substantiates and designs the structural and functional model for the implementation of volunteer activities, including conceptual and methodological, goal-setting, informational, content-procedural and result-criteria blocks. Conceptual approaches are axiological, system-activity, personality-oriented. Functions of each of the structural components are determined, the main subjects of the managing and managed system of the volunteer activity model are singled out. The paper presents the organization of volunteer activities in the education system, which makes it possible to predict certain pedagogical deficits in its implementation. In the future, the authors of the work plan to fill the developed model with the content and offer technologically instrumentalized solutions to the above problems.

Key words: **volunteering, structural-functional model, education system, school, additional education, higher educational institutions.**

О.А. Бокова, *канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: olgbokova7@mail.ru
Ю.А. Мельникова*, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: jamelnikova@list.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АКТУАЛЬНЫЙ ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В работе представлены основные подходы к моделированию волонтерской деятельности в системе образования. Методологически обоснована и спроектирована структурно-функциональная модель реализации волонтерской деятельности, включающая концептуально-методологический, целеобразующий, информационный, содержательно-процессуальный и результативно-критериальный блоки. Концептуальными подходами являются аксиологический, системно-деятельностный, личностно ориентированный. Определены функции каждого из структурных компонентов, выделены основные субъекты управляющей и управляемой системы модели волонтерской деятельности. В работе наглядно представлена организация волонтерской деятельности в системе образования, что позволяет прогнозировать определенные педагогические дефициты при ее реализации. В дальнейшем авторами работы планируется содержательно наполнить разработанную модель и предложить технологически инструментализированные решения указанной выше проблематики.

Ключевые слова: **волонтерство, структурно-функциональная модель, система образования, школа, дополнительное образование, высшие учебные заведения.**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования)» (государственное задание №073-00087-22-02 от 26. 04. 2022)

В современной образовательной политике Российской Федерации воспитательный процесс в образовательных организациях общего, среднего и высшего образования становится одним из основных трендов. Актуализируется потребность практиков системы образования в современных апробированных технологиях, основанных на базовых методологических подходах педагогической науки, которые позволили бы наиболее эффективно реализовать воспитательный процесс в образовательных организациях на системной основе. В связи с этим одной из задач, которую ставит перед собой педагогическая наука, становится обосновать и задать методологический вектор достаточно распространенным воспитательным технологиям и практикам.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что волонтерская деятельность в настоящее время широко распространена в системе образования как воспитательная технология, но, несмотря на это, не имеет достаточного методологического обоснования ее использования и применения.

Одним из широко распространенных методов теоретического обоснования педагогических технологий является моделирование, которое позволяет системно описать весь процесс их реализации.

Целью данной работы являлась разработка структурно-функциональной модели организации волонтерской деятельности в системе образования.

Задачи исследования заключались в теоретическом анализе существующих подходов к моделированию, в том числе и к волонтерству, и на основе собственного анализа волонтерской деятельности в системе образования создание собственной модели добровольческой деятельности. Также отдельной задачей является прогнозирование педагогических дефицитов на основе анализа разработанной модели.

Научная новизна нашей работы заключается в самостоятельном переосмыслении имеющегося практического опыта волонтерской деятельности в системе общего, дополнительного и высшего образования.

Теоретическую значимость работы определяет то, что в модели отражены реальные процессы в системе образования в настоящее время, раскрываются основные направления развития волонтерской деятельности, структура взаимодействия отдельных подсистем модели, их содержание и функции. Она показывает специфические свойства волонтерской деятельности в системе образования, связи и взаимоотношения между отдельными блоками модели. Объектом моделирования является собственно волонтерская деятельность в системе образования. Анализ волонтерской деятельности, проведенный при разработке структурно-функциональной модели, позволил выявить закономерности, тенденции и факторы развития добровольчества в системе образования, определить комплекс количественных и качественных параметров, отражающих его функционирование в настоящее время. Модель в целом носит футурологический характер и позволяет прогнозировать необходимые изменения в реализации добровольчества для выхода на более системный уровень, что определяет практическую значимость нашего исследования для системы образования в целом.

Теоретический анализ публикаций из базы российского индекса научного цитирования и других электронных платформ позволяет сделать вывод о том, что моделирование как научный метод применяется в исследовании волонтерской деятельности достаточно редко.

Моделирование волонтерской деятельности в актуальных публикациях чаще всего рассматривается в таких аспектах как:

– экономика труда на основе компетентного и процессного подхода (С.В. Болотов) [1],

– моделирование процесса развития личностный рефлексии подростков в условиях волонтерской деятельности (М.В. Григорович) [2],

– анализ современных моделей и методов диагностики волонтерской деятельности в вузе (О.М. Матвеева и соавторы) [3],

– представление модели развития профессионального самоопределения студентов в социальной добровольческой деятельности (К.И. Хаджикалеев, Л.С. Айгубов) [4],

– формирование социальной ответственности студентов в процессе волонтерской деятельности, а именно – спортивного волонтерства (Ж.Н. Шмелева) [5].

Чаще всего рассматриваются модели волонтерской деятельности в разрезе особенностей личности, при этом делается акцент на том, что добровольческая работа отличается от других видов деятельности тем, что не выдвигает особых требований к профессиональной подготовке, но нуждается в особых личностных качествах. При этом волонтерская деятельность рассматривается через призму двух моделей – личной выгоды и общественных благ. При этом ее цель заключается в преобразовании окружающей действительности и решении отдельных социальных проблем, а также удовлетворении потребностей тех, кто нуждается в помощи [6].

Также разработана психологическая модель волонтерской деятельности, которая показывает психологические особенности лиц, включенных в добровольческую деятельность. Данное исследование показывает, что для волонтеров характерны следующие особенности:

– структурированное представление о добровольчестве, они предпочитают новую и непривычную ситуацию,

– убежденность в значимости борьбы независимо от успеха выполняемых действий,

– высокий уровень личностного динамизма [7].

Однако следует отметить, что такая модель сформирована вокруг теории неадаптивной активности и, по-нашему мнению, не может быть распространена на всех представителей волонтерского движения в целом.

Несмотря на интересные и обоснованные мнения, а также научную и практическую значимость данных исследований, мы считаем, что они не в полной мере отражают системный подход к организации волонтерской деятельности в образовательных организациях.

По нашему мнению, наиболее полно целостному пониманию образовательно-воспитательной деятельности в системе общего, дополнительного и высшего образования в контексте волонтерства соответствуют модели, представленные Н.В. Грувер и И.Л. Аверкиной под руководством С.О. Овчинниковой [8; 9].

Представленная И.Л. Аверкиной и С.О. Овчинниковой модель педагогического сопровождения волонтерской деятельности фиксирует наиболее значимые аспекты этого процесса. Структурно содержательная модель, предложенная авторами, состоит из концептуально-целевого, субъектно-функционального, содержательно-процессуального, инструментально-методического и критериально-результативного компонентов. В качестве теоретических оснований в ней используются системный, аксиологический, деятельностный и субъектно-средовой подходы; раскрыты целевые ориентиры и принципы педагогического сопровождения, которые направлены на усиление альтруистической мотивации, субъектности и самоактуализации, сопричастности, сотрудничества и этической ответственности волонтеров в контексте принципов комплексности, непрерывности и преемственности. Авторами определяются основные участники педагогического сопровождения, а именно – волонтер, группа волонтеров, координатор добровольческих программ, педагог-тьютор, психолог-супервизор и их роли. Предложены следующие функции педагогического сопровождения: диагностическая, мотивационно-ориентирующая, проектировочно-образовательная, консультативная, фасилитационная и нормативно-аналитическая.

В данной модели педагогического сопровождения добровольчество реализуется через личностно-профессиональную готовность волонтера и ее базовые компоненты: ценностно-мотивационный, праксиологический, мобилизационно-рефлексивный. Этапы формирования данной готовности следующие: ориентировочно-адаптивный, субъектно-деятельностный и актуализационно-лидерский. Отдельную практическую значимость представляют, по-нашему мнению, выделенные для каждого этапа формы и методы сопровождения, которые комбинируются через традиционные формы организации педагогического процесса и инновационные тренды в управлении персоналом. Основной метод педагогического сопровождения добровольчества определяется через социально-проект-

ную деятельность. Критерии результативности педагогического сопровождения, с нашей точки зрения, обладают высоким уровнем научной новизны, так как обосновываются на двух уровнях: личностном и организационно-групповом. В этом контексте рассматриваются мотивационный, компетентностный и регулятивный критерии, а также масштаб добровольческой деятельности, ее качество и интенсивность, методическое обеспечение и популярность. Интересен авторский подход к субъектности добровольцев, которая выражается через свободу активности, понимание собственного уникального внутреннего мира, способность к самоизменению и самокоррекции, в открытости новому опыту, личностный рост, возможность решать усложняющиеся задачи и авторское видение личных перспектив.

Н.В. Грувер представлен опыт моделирования волонтерской деятельности через создание оригинального структурного подразделения образовательного частного учреждения высшего образования «Международный юридический институт», которое осуществляет деятельность с волонтерами как будущими специалистами юридически-правовой сферы. Актуальным аспектом данной модели является выделение различных подсистем: управления образовательной организацией, преподавательского состава и обучающихся, подсистемы волонтерской организации на базе вуза и нормативно-правовых документов, которые ее регламентируют. Эта модель представлена как система, состоящая из многочисленных элементов, со сложной связью между подструктурами. В ней содержатся концептуальный, целевой, мотивационный, информационный, содержательно-процессуальный и критериально-оценочный блоки. Модель реализуется на основе компетентностного, системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов. Отдельно выделяется, что результатом модели является не только и не столько волонтерская деятельность, сколько значимые для становления профессионализма и формирования профессиональных компетентностей навыки: развитие организаторских и коммуникативных способностей, опыт планирования, формирование корпоративной культуры и ответственности, самореализация, самоутверждение, саморефлексия и саморегуляция.

Признавая высокий уровень теоретической и практической значимостью данной модели, мы не можем не остановиться на таком аспекте, как организационная структура волонтерского центра в вузе. На наш взгляд, она излишне усложнена и перегружена различными подразделениями. Например, должности заместителя директора по работе с партнерами и заместителя директора по внутренним проектам могут быть совмещены с учетом того, что институт, на базе которого реализуется данная модель, является достаточно небольшим и по количеству обучающихся существенно отличается от Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова или Московского педагогического государственного университета. Также мы считаем избыточным наличие некоторых отделов (например, информационного и отдела рекрутинга, отдела образовательных программ), что опять же связано с небольшой численностью контингента. Мы полагаем, что количество волонтеров в данном вузе не предполагает такого большого количества отделов. Команда продвижения и проектная команда, выделяемые Н.В. Грувер в отдельные компоненты модели, по нашему мнению, вполне могут быть реализованы самими волонтерами. Определенное сомнение вызывает постулат автора о том, что данная модель волонтерства на базе института позволяет найти новые образовательные перспективы именно для вуза как образовательной организации.

Реализация волонтерской деятельности происходит в соответствии с целями и задачами, которые выдвигают федеральные органы власти (Министерство просвещения, Министерство образования и науки, Федеральное агентство по делам молодежи) перед системой образования. Она ориентирована на совершенствование системы воспитательной работы в целом и на развитие волонтерства как одного из значимых аспектов воспитания в частности. Базовым документом, который осуществляет регуляцию этого направления деятельности, является закон об образовании, а именно – ст. 2 с изменениями, внесенными 31 июля 2020 г. [10].

Тактика реализации волонтерской деятельности в системе образования определяется примерными рабочими программами воспитания для всех уровней образования, а также нормативно-правовыми документами общественных организаций (РДШ, РДДМ), регулирующими воспитательную работу в них.

Волонтерская деятельность, по нашему мнению, является важной составляющей воспитания и в структуре рабочих программ реализуется следующим образом (рис. 1).

Анализ Федерального закона от 31 июля 2020 года № 34-ФЗ «О внесении изменения в «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» позволил нам сделать вывод о том, что рабочая программа воспитания конкретизирована для школ, общественных организаций и университетов, а в учреждениях дополнительного образования интегрирована полностью в образовательный процесс [1]. В школах волонтерская деятельность реализуется через вариативную модуль воспитания, в общественных организациях типа Российского движения школьников (РДШ) – через Всероссийский проект «Добро не уходит на каникулы», а в университетах волонтерская деятельность является одним из приоритетных направлений воспитания. Отдельно следует отметить, что в различных центрах дополнительного образования волонтерская деятельность является инициативной и реализуется исключительно по желанию организаторов.



Рис. 1. Волонтерская деятельность в структуре рабочих программ воспитания

Проанализировав организацию волонтерской деятельности в общеобразовательных учреждениях, центрах развития детей и молодежи, а также в университетах, мы сконструировали примерную модель, которая демонстрирует, каким образом в настоящее время происходит реализация добровольчества в образовательных организациях.

За теоретическую основу для систематизации волонтерской деятельности по единому формату модели взяты работы В.Г. Афанасьева, А.Н. Орлова, И.Р. Лазаренко [11; 12; 13].

Предлагаемая структурно-функциональная модель волонтерской деятельности в системе образования включает в себя концептуально-методологический, целеобразующий, информационный, содержательно-процессуальный и результативно-критериальный блоки.

Концептуально-методологический блок предлагаемой нами модели отражает основные методологические подходы реализации волонтерской деятельности в системе образования, принципы ее осуществления. В основу модели положены концептуальные подходы, на которые опираются в своей реализации рабочие программы воспитания в образовании: аксиологический, системно-деятельностный, личностно ориентированный.

Системный подход позволил выделить системообразующие факторы при реализации волонтерской деятельности, и рассмотреть модель добровольчества в системе образования как совокупность подсистем, выстроенных в определенной иерархической структуре с определенными функциями, и определить их системные взаимосвязи.

С позиций аксиологического подхода показано, что основная направленность волонтерской деятельности в системе образования – это формирование духовно-нравственных ценностей у обучающихся посредством их вовлечения в помощь другим людям и окружающей среде. Один из основных принципов, заложенных в реализацию добровольчества, «Хочешь стать человеком – помоги другому».

Личностно ориентированный подход позволяет выделить индивидуальные смыслы и ценности для каждого обучающегося в системе организации волонтерской деятельности в образовательных организациях.

В табл. 1 представлены методологические подходы, реализуемые в модели организации волонтерской деятельности в системе образования.

На основе указанных выше теоретико-методологических подходов были обоснованы принципы организации волонтерства в системе образования:

– принцип деятельности,
– освоение необходимых компетенций для занятий добровольчеством,
– конструктивности и взаимодействия всех субъектов, вовлеченных в данный процесс,
– создание свободного пространства для инициативы обучающихся, которые и должны определять вектор реализации добровольчества образовательных организациях.

Волонтерская деятельность в системе организации воспитательной работы общего образования является одним из вариативных модулей рабочей программы воспитания, который может быть внедрен в процесс воспитательной работы в школе (организации дополнительного образования). Поэтому *целеобразующий блок* структурно-функциональной модели тесно сопряжен с целями воспитательной работы в общеобразовательной организации. Базовой целью воспитатель-

Таблица 1

Методологические подходы, реализуемые в модели организации волонтерской деятельности в общеобразовательном учебном заведении.

Методологический подход	Обоснование использования подхода	Реализация подхода в модели	Влияние подхода на результат
Аксиологический	Задает базовый вектор развития системы воспитательной работы	Позволяет сформулировать базовые цели волонтерской деятельности, поставить задачи, способствующие развитию системы ценностей у обучающегося	В результате реализации волонтерской деятельности, базирующейся на аксиологическом подходе, происходит развитие системы базовых ценностей у обучающихся
Системно-деятельностный	Показывает полиморфность и поливариативность форм и направлений воспитательной работы	Создает единое системное пространство реализации волонтерства, включающего все аспекты учебно-воспитательного процесса	Системный подход, позволяет реализовать волонтерскую деятельность, в единстве учебной и воспитательной деятельности по основным направлениям воспитания в соответствии с ФГОС
Личностно ориентированный	Побуждение к проявлению собственной активности и самостоятельности в процессе вовлечения и реализации волонтерской деятельности	Позволяет выстроить индивидуальную траекторию вовлечения и реализации для каждого субъекта волонтерской деятельности	Смещение субъектной позиции от исполнителя до организатора и инициатора волонтерской деятельности

ной работы является развитие личности ребенка, формирование духовно-нравственных ценностей, усвоение социальных норм и т. д. [15]. Цель волонтерской деятельности в системе общего образования (школы, организации дополнительного образования) в этом контексте может быть определена как развитие духовно-нравственных ценностей у обучающихся посредством организации системного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, так как она предполагает бескорыстную помощь другим людям.

Целью воспитательной работы в университетах является «создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии» [16]. Волонтерство – это один из приоритетных видов деятельности обучающихся в воспитательной системе университета. Поэтому можно определить, что целью волонтерской деятельности в университете является культурное, интеллектуальное, социальное и профессиональное развитие личности студента посредством вовлечения в добровольчество.

Рассматривая *информационный блок* модели, необходимо отметить избыточность наполненности информационного поля в современном образовательном пространстве. Вследствие этого возникает насущная потребность у всех участников образовательного пространства в ее переработке, осмыслении и структурировании.

Анализируя информационные потоки с позиции социальной психологии, необходимо отметить, что передача информации происходит как вертикально (от органов исполнительной власти к управленческому составу образовательного учреждения и далее к ученику), так и горизонтально (посредством сети Интернет, от обучающегося к обучающемуся и т. д). Способы передачи информации и ее содержательная структура являются особенно важными в формировании мотивации к занятию волонтерской деятельностью как у педагогов, так и у обучающихся. Зачастую знание о волонтерском событии, которое происходит (либо организуется здесь и сейчас, и любой может стать его участником), является более мотивирующим для обучающихся, чем регламентирующие письма и документы. Поэтому при организации системной работы в области волонтерства одним из определяющих факторов в мотивации обучающихся (особенно детей и подростков) является значимый взрослый, способный донести информацию о волонтерстве и «зажечь» их этим видом деятельности. Также немаловажным аспектом является отношение родительской общественности к тому, должен ли их ребенок быть вовлеченным в волонтерство или нет. Необходимо учитывать этот значимый фактор при формировании информационной политики в данном направлении.

В университетах информационные потоки характеризуются примерно такой же структурой, что и в системе общего образования, но при этом студенты обладают большим доступом к информации, более свободны в передвижении и имеют больше возможностей. При этом также остается важным фактором влияние на мотивацию к волонтерству значимых взрослых (кураторов, интересных преподавателей) и то, каким образом они готовы лично заниматься волонтерством и вести за собой студентов. Зачастую именно наличие конкретного человека, уже вовлеченного в добровольческую работу, играет большую роль, чем информация, распространяемая через административные потоки, официальные аккаунты и т. д. Также студенты сами могут являться источником информации о волонтерстве, имея опыт взаимодействия с различными общественными/некоммерческими организациями и вовлекая своих однокурсников, кураторов в системную работу в рамках конкретного направления.

В *содержательно-процессуальном блоке* отражено содержание и особенности осуществления организации волонтерской деятельности. Выявляются и обосновываются организационные и управленческие условия, влияющие на эффективность ее реализации, прогнозируются ее предполагаемые результаты. В качестве условий выступают:

– ресурсное (нормативно-правовое, кадровое, финансовое, информационное, научно-методическое и учебно-методическое, материально-техническое) обеспечение реализации волонтерской деятельности;
– качество инфраструктуры;
– качество воспитывающей среды и воспитательного процесса;
– качество управления системой волонтерской деятельности;
– качество самоуправления обучающихся;
– качество волонтерских мероприятий.

Нами выделены основные субъекты волонтерской деятельности (школы, организации дополнительного образования, университеты) и ее основные функциональные единицы в зависимости от типа организации и ее иерархической структуры (рис. 2):

– для школы – это директор, заместитель директора по воспитательной работе и/или учебной деятельности, советник по воспитательной работе, старшая вожатая, педагог-организатор, учителя-предметники, школьники, родители, принимающие участие в волонтерской деятельности для поддержки инициативы детей;

– в организациях дополнительного образования – это директор центра, его заместитель по учебно-воспитательной работе, старший методист, педагоги различных творческих направлений, обучающиеся и их родители;

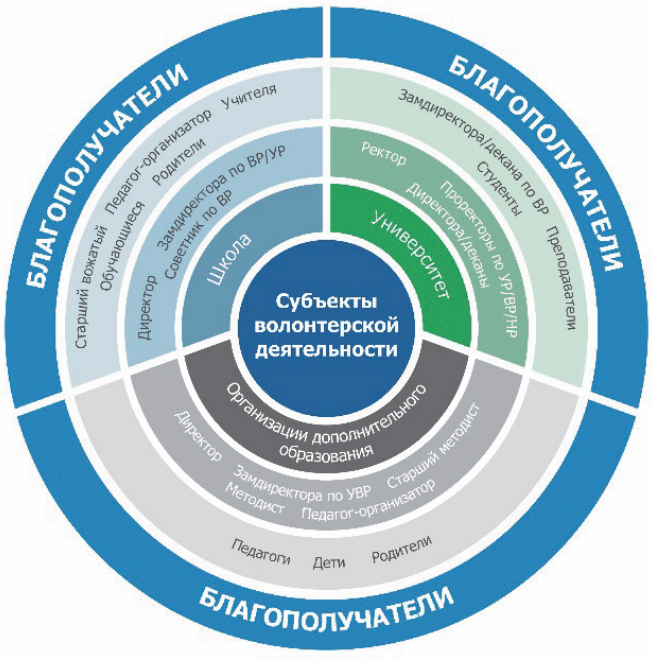


Рис. 2. Основные субъекты волонтерской деятельности

– для университета – это ректор, проректоры по воспитательной работе, образовательной деятельности, научной работе (в зависимости от курируемого направления волонтерства), директора или деканы, их заместители по воспитательной работе, преподаватели и студенты, заинтересованные в добровольчестве.

Важным субъектом волонтерской деятельности для всех трех уровней являются благополучатели – те, на кого она направлена.

Процесс организации волонтерской деятельности в системе образования подразумевает взаимодействие между управляющей (органы исполнительной власти федеральные и региональные, администрация школы, педагоги) и управляемой (обучающиеся, родители) системами.

В связи с этим выделены структурные компоненты каждой из этих систем (целевой, структурно-содержательный, операционально-технологический), отражающие особенности взаимодействия субъектов с целью организации волонтерской деятельности.

Рассмотрим подробно компоненты управляющей системы.

Целевой компонент управляющей системы прогнозирует эффективность организации волонтерской деятельности для достижения основной цели воспитательной работы в системе образования.

Структурно-содержательный компонент управляющей системы отражает взаимодействие между всеми участниками образовательно-воспитательного процесса, а также совокупность последовательных и взаимодополняющих действий органов исполнительной власти и администрации образовательной организации, с помощью которых осуществляется волонтерская деятельность на системном уровне. Добровольчество выстраивается как на основе субъект-объектных взаимоотношений, так и через субъект-субъектную позицию. Предполагается, что органы исполнительной власти и администрация образовательной организации взаимодействуют не только посредством нормативно-правовых взаимоотношений, но и с позиции двухстороннего диалога, который приводит к оценке дефицитов организации волонтерской деятельности, их последующему устранению и выстраиванию наиболее эффективной системы организации добровольчества в образовательной организации. При этом предполагается, что с накоплением у организации опыта реализации волонтерских практик ее субъектность повышается.

Авторами статьи выделены управленческие функции образовательной организации, оказывающие влияние на целостность и системность реализации волонтерских практик:

– информационно-аналитическая – оценка уровня волонтерской деятельности в образовательной организации,

– мотивационно-целевая – (вовлечение обучающихся в реализацию добровольческих практик, реализация совместных проектов),

– планово-прогностическая – (планирование путей и способов достижение целей и задач в волонтерской деятельности, реализация волонтерских событий и системных проектов),

– организационно-исполнительская – (непосредственное осуществление волонтерской деятельности обучающимися),

– контрольно-диагностическая – (оценивание итогового результата волонтерской деятельности в целом в организации, соотнесение его с поставленными целями и задачами конкретных волонтерских проектов, волонтерской деятельности в целом и с целями воспитательной работы всей образовательной организации, а также в системе образования Российской Федерации),

– регулятивно-преобразующая (преобразование системы волонтерской деятельности в образовательной организации в процессе ее осуществления).

Повышению эффективности волонтерской деятельности способствует реализация следующих принципов:

– вовлечение обучающихся в волонтерскую деятельность, делегирование полномочий при организации данной деятельности, расширение самостоятельности и ответственности;

– информирование об особенностях волонтерской деятельности, формирование представлений о ней.

Значение имеют и механизмы реализации этих принципов: мотивационные, рефлексивной деятельности обучающихся, стимулирования материального и нематериального характера.

Технологический компонент управляющей системы отражает последовательность технологических этапов организации волонтерской деятельности в системе образования:

– диагностический – выявление системы психолого-педагогических, социально-педагогических, социально-психологических и социологических, организационных, нормативно-правовых дефицитов организации волонтерской деятельности;

– проектно-целевой – формирование пула проектов, направленных на развитие системы добровольчества в образовании, с вовлечением всех субъектов образовательного процесса;

– процессуальный – реализация волонтерских проектов с обучающимися;

– исполнительно-регулирующий – проведение тренингов, мастер-классов, консультаций для организаторов волонтерской деятельности и обучающихся, непосредственно вовлеченных в нее;

– преобразующий – анализ реализации проектов, сопоставление первоначальных целей и задач с итоговыми результатами.

Управляемая система организации волонтерской деятельности включает в себя те же блоки и структурные компоненты.

Целевой блок управляемой системы направлен также на достижение основных целей воспитательной работы в системе образования и может быть разделен на два уровня в соответствии с уровнями образования. Целью управляемой системы уровня общего образования является развитие у обучающихся духовно-нравственных ценностей посредством их вовлечения в волонтерскую деятельность. А цель уровня высшего образования – овладение обучающимися культурными, интеллектуальными, социальными и профессиональными компетенциями в процессе реализации добровольческих проектов.

Структурно-содержательный блок управляемой системы отражает особенности и содержание вовлечения обучающихся в волонтерскую деятельность. Важными аспектами в данном вопросе являются:

– знания о волонтерском объединении в образовательной организации;

– непосредственное участие в выборе направления волонтерства;

– установление межличностного взаимодействия с организаторами волонтерской деятельности и с другими ее участниками;

– проведение обучающих мероприятий для новых волонтеров;

– организованная система финансирования волонтерских проектов;

– система материального и нематериального поощрения волонтеров.

Содержание организационно-деятельностного компонента управляемой системы представляет собой практическую реализацию волонтерских событий и проектов обучающимися с учетом специфики образовательной организации (профильность школы, направленность дополнительного образования, направлений подготовки в университете) и особенностей содержания волонтерской деятельности в конкретном учреждении (ЦРТДиМ, университете).

Результативно-критериальный блок отражает результат управления волонтерской деятельностью в системе образования на основании выделенных критериев. Критерии оценки результативности волонтерской деятельности представляют собой многопараметрическую систему и представлены нами ранее в работе Боковой О.А., Григоричевой И.В., Мельниковой Ю.А. [17]:

– социальная значимость волонтерской деятельности;

– удовлетворенность участием в волонтерской деятельности;

– качество результата волонтерской деятельности;

– положительная динамика социально-психологических характеристик волонтера;

– формирование социального партнерства;

– соответствие результата волонтерской деятельности нормативной документации.

Содержательный анализ волонтерской деятельности в регионах, проведенный нами [18; 19; 20] и проектирование структурно-функциональной модели, осуществленное выше, дает возможность наглядно представить организацию волонтерской деятельности в системе образования.

На наш взгляд, это позволяет прогнозировать определенные педагогические дефициты в системе управления волонтерской деятельностью, а именно:

1. Необходимость введения определённых алгоритмов в постановке целей и задач волонтерской деятельности на разных уровнях образования.

2. Слабая структурированность информационных потоков, касающихся волонтерской деятельности в системе образования в целом и ее отдельное структурирование для системы дополнительного образования в частности.

3. Недостаточность инструментализации и технологизации реализации волонтерских практик в системе образования.

4. Отсутствие конкретных методических рекомендаций для педагогов-организаторов волонтерской деятельности по работе с родителями несовершеннолетних волонтеров и их вовлечению в воспитательный процесс.

На основании проведенной исследовательской работы можно сделать следующие выводы:

1. Анализ теоретических публикаций позволил методологически обосновать подходы к разработке структурно-функциональной модели, выделить ее основные блоки.

2. Разработанная модель дала возможность показать взаимосвязи между отдельными блоками организации волонтерской деятельности в системе образования, выделить их функции и содержание.

3. Выделенные педагогические дефициты доказали прогностичность разработанного подхода к моделированию организации добровольчества в системе образования.

Также анализ содержания реализации волонтерской деятельности в системе образования показал отсутствие реализации принципа преемственности как на общепедагогическом уровне, так и в последовательности и системности рабочих программ воспитания для разных уровней образования.

В дальнейшем авторами работы планируется содержательно наполнить разработанную модель и предложить технологически инструментализированные решения указанной выше проблематики.

Библиографический список

1. Болотов С.В. Моделирование волонтерской деятельности в экономике труда на основе компетентностного и процессного подхода. *Инновационное управление персоналом:* материалы VIII Всероссийского межвузовского кадрового форума им. А.Я. Кибанова. Москва: Государственный университет управления, 2017: 82–85.
2. Григорович М.В. Моделирование процесса развития личностной рефлексии подростков в условиях волонтерской деятельности. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 12-1 (104): 192–195.
3. Матвеева О.М., Матвеева Л.А., Матвеев В.С., Ковтун А.С. Современные модели и методы диагностики волонтерской деятельности в вузе. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2017; № 9 (151): 185–189.
4. Хаджиалиев К.И., Айгубов Л.С. Модель развития профессионального самоопределения студентов в социальной добровольческой деятельности. *Russian Economic Bulletin*. 2020; Т. 3, № 6: 184–190.
5. Shmeleva Zh.N. The social responsibility formation in students of the training direction 38.03.03 “Personnel management” in the process of work at the XXIX World winter Universiade. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 313–316.
6. Артамонова В.В. Модели волонтерской деятельности в современном обществе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 5: 57–61.
7. Кретова У.П. Модель волонтерской деятельности. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2014; № 2 (24): 37–45.
8. Аверкина И.Л., Авчинникова С.О. Модель педагогического сопровождения добровольческой деятельности студенческой молодежи. *Новые исследования в образовании*. 2018; № 4: 151–164.
9. Грувер Н.В. Моделирование деятельности волонтерского центра в учреждении высшего профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26210
10. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/
11. Афанасьев В.Г. *Системность и общество*. Москва: Политиздат. 1980.
12. Орлов А.Н., Калачев Г.А., Куликова Л.Г. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 4 (16): 249–252.
13. Лазаренко И.Р., Колесова С.В., Куликова Л.Г. Подходы к исследованию инноваций в системе среднего общего образования. *Педагогика*. 2021; Т. 85, № 12: 46–56.
14. Мокрецова Л.А., Чуфенёва А.Ю. Модель управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников в образовательном процессе. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015; № 2: 169–169. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1092
15. *Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций*. Available at: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya
16. *Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/
17. Бокова О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А. Критериальный подход к оценке эффективности результатов реализации программ волонтерской деятельности. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 11: 158–165.
18. Бокова О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А. Определение содержания конструкта «волонтерская деятельность» в образовательно-воспитательной практике: опыт теоретического осмысления и эмпирической. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 6. Available at: https://pnojournal.wordpress.com/add/
19. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Современные направления реализации добровольческих практик и существующих систем подготовки добровольцев в регионах Российской Федерации. *Сибирский педагогический журнал*. 2021; № 5: 30–36.
20. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Педагогические аспекты развития волонтерской деятельности в регионах российской федерации. *Мир науки культуры и образования*. 2021; № 5 (90): 192–196.

References

1. Bolotov S.V. Modelirovanie volonterskoj deyatel’nosti v `ekonomike truda na osnove kompetentnostnogo i processnogo podhoda. *Innovacionnoe upravlenie personalom:* materialy VIII Vserossijskogo mezhvuzovskogo kadrovogo foruma im. A.Ya. Kibanova. Moskva: Gosudarstvennyj universitet upravleniya, 2017: 82-85.
2. Grigorovich M.V. Modelirovanie processa razvitiya lichnostnoj refleksii podrostkov v usloviyah volonterskoj deyatel’nosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 12-1 (104): 192-195.
3. Matveeva O.M., Matveeva L.A., Matveev V.S., Kovtun A.S. Sovremennye modeli i metody diagnostiki volonterskoj deyatel’nosti v vuze. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2017; № 9 (151): 185-189.
4. Hadzhialiev K.I., Ajgubov L.S. Model’ razvitiya professional’nogo samoopredeleniya studentov v social’noj dobrovol’cheskoj deyatel’nosti. *Russian Economic Bulletin*. 2020; T. 3, № 6: 184-190.
5. Shmeleva Zh.N. The social responsibility formation in students of the training direction 38.03.03 “Personnel management” in the process of work at the XXIX World winter Universiade. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; T. 9, № 1 (30): 313-316.
6. Artamonova V.V. Modeli volonterskoj deyatel’nosti v sovremennom obschestve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 5: 57-61.
7. Kretova U.P. Model’ volonterskoj deyatel’nosti. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2 (24): 37-45.
8. Averkina I.L., Avchinnikova S.O. Model’ pedagogicheskogo soprovozhdeniya dobrovol’cheskoj deyatel’nosti studencheskoj molodezhi. *Novye issledovaniya v obrazovanii*. 2018; № 4: 151-164.
9. Gruver N.V. Modelirovanie deyatel’nosti volonterskogo centra v uchrezhdenii vysshego professional’nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26210
10. *O vnesenii izmenenij v Federal’nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal’nyj zakon ot 31 iyulya 2020 g. N 304-FZ. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/
11. Afanas’ev V.G. *Sistemnost’ i obschestvo*. Moskva: Politizdat. 1980.
12. Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G. Model’ organizacii nauchno-issledovatel’skoj deyatel’nosti studentov i aspirantov na osnove problemnogo obucheniya. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2009; № 4 (16): 249-252.
13. Lazarenko I.R., Kolesova S.V., Kulikova L.G. Podhody k issledovaniyu innovacij v sisteme srednego obschego obrazovaniya. *Pedagogika*. 2021; T. 85, № 12: 46-56.
14. Mokrecova L.A., Chufeneva A.Yu. Model’ upravleniya uchebno-issledovatel’skoj deyatel’nost’yu mladshih shkol’nikov v obrazovatel’nom processe. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2015; № 2: 169-169. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1092
15. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obscheobrazovatel’nyh organizacij*. Available at: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya
16. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya v obrazovatel’noj organizacii vysshego obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/
17. Bokova O.A., Grigoricheva I.V., Mel’nikova Yu.A. Kriterial’nyj podhod k ocenke `effektivnosti rezul’tatov realizacii programm volonterskoj deyatel’nosti. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2021; № 11: 158-165.
18. Bokova O.A., Grigoricheva I.V., Mel’nikova Yu.A. Opredelenie soderzhaniya konstrukta «volonterskaya deyatel’nost’» v obrazovatel’no-vospitatel’noj praktike: opyt teoreticheskogo osmysleniya i `empiricheskoj. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 6. Available at: https://pnojournal.wordpress.com/add
19. Bokova O.A., Mel’nikova Yu.A. Sovremennye napravleniya realizacii dobrovol’cheskih praktik i suschestvuyuschih sistem podgotovki dobrovol’cev v regionah Rossijskoj Federacii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 5: 30-36.
20. Bokova O.A., Mel’nikova Yu.A. Pedagogicheskie aspekty razvitiya volonterskoj deyatel’nosti v regionah rossijskoj federacii. *Mir nauki kul’tury i obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 192-196.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 37.016:81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-262-266

Voronushkina O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: o.voronushkina@mail.ru*
Zavyalova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aljonka8@rambler.ru*
Shenknekht T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: schenk2002@mail.ru*

DEVELOPMENT STRATEGIES OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE DUE TO THE RESOURCES OF MULTIMEDIA HISTORICAL PARK “RUSSIA IS MY HISTORY”. The main objective of teaching a foreign language is the formation of learners’ communicative competence. Alongside with speech and language components, social and cultural competence which is directed at acquainting with culture and traditions of the language studied as well as the ability to introduce one’s

country and its culture in cross-cultural communication is especially relevant. The authors emphasize the necessity to observe social and cultural competence from the point of view of "Russian national wellbeing" and the ability to introduce it on the international arena. "Russia Is My History" – Multimedia Historical Park – whose audiovisual and interactive contents can greatly contribute to integration of subject studies and formation of learners' social and cultural competence, offers up-to-date opportunities to realize modern learning strategies and educational tasks. Park resources and their counterparts can be employed to activate the acquired knowledge and to introduce new material in an accessible and rather an appealing form. Integration of subject matter and extra-curricular activity will provide for effective educational environment while various techniques and patterns contribute to successful acquisition of topical vocabulary, cultural and historical elements and different ways to express ideas in a foreign language. In addition, the authors demonstrate example tasks for general questioning, group and individual work with the resources of Multimedia Park "Russia Is My History" as well as lessons units in English and German whose goal is to develop learners' social and cultural competence.

Key words: **social and cultural competence, multimedia historical park "Russia Is My History", resources of multimedia park, general questioning, group and individual work.**

О.В. Воронушкина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru*
А.В. Завьялова, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aljonka8@rambler.ru*
Т.В. Шенкнехт*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru*

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РЕСУРСОВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ»

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. При этом наряду с речевой и языковой составляющей большое значение имеет формирование социокультурной компетенции, которая направлена не только на приобщение к культуре, традициям стран изучаемого языка, но и на выработку умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения. Авторы делают акцент на необходимости на современном этапе развития общества повернуть угол рассмотрения социокультурной компетенции в сторону «национального достояния РФ» и на умение представить его на мировой арене. Актуальные возможности для реализации современных задач обучения и воспитания предлагает мультимедийный исторический парк «Россия – моя история», использование аудиовизуального и интерактивного контента которого может внести значительный вклад в интеграцию учебных дисциплин, формирование социокультурной компетенции обучающихся. Ресурсы парка и их аналоги могут быть использованы для активизации уже имеющихся знаний и введения нового материала в доступной и достаточно интересной форме. Интеграция урочной и внеурочной деятельности позволяет сформировать эффективную образовательную среду, а разнообразные приемы и модели работы будут способствовать успешному освоению тематической лексики, культурно-исторических реалий и различных способов выражения мысли на иностранном языке. В статье представлены варианты заданий для фронтальной, групповой и индивидуальной работы для урочной и внеурочной деятельности с целью развития социокультурной компетенции обучающихся посредством ресурсов мультимедийных исторических парков «Россия – моя история».

Ключевые слова: **социокультурная компетенция, мультимедийный исторический парк «Россия – моя история», ресурсы мультимедийного парка, фронтальная работа, групповая работа, индивидуальная работа.**

Статья выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ от 06.06.2022 № 073-00087-22-04 по теме «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров»

Одной из основных задач школьного образования в настоящее время является воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих знаниями, практическими навыками и умениями, способствующими формированию мотивированной компетентной личности, стремящейся к достижению новых образовательных результатов.

В соответствии с Приказом Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413», личностные результаты освоения основной образовательной программы достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с традиционными российскими социокультурными, историческими и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения, и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, развития внутренней позиции личности, патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества и старшему поколению, закону и правопорядку, труду, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования дает обоснование к предъявляемым требованиям в обучении и воспитании по всем дисциплинам.

Актуальность предлагаемой статьи обусловлена тем, что иностранные языки признаются средством общения и ценным ресурсом личности для самореализации и социальной адаптации; инструментом развития умений поиска, обработки и использования информации в познавательных целях, одним из средств воспитания качеств гражданина, патриота; развития национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных стран. В качестве цели иноязычного образования рассматривается формирование коммуникативной компетенции обучающихся в единстве таких её составляющих, как речевая, языковая, социокультурная и компенсаторная компетенции:

– *речевая компетенция* направлена на развитие коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);

– *языковая компетенция* подразумевает овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами общения; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;

– *социокультурная компетенция* направлена на приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

– *компенсаторная компетенция* предполагает развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.

Согласно последним редакциям ФГОС гуманитарные дисциплины, в том числе иностранный язык, пронизаны патриотическими установками в большей степени, чем в предыдущих вариантах документа. Особое внимание в реализации образовательных программ по иностранному языку уделяется социокультурной компетенции (далее – *СКК*), что неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Целью предлагаемой статьи является рассмотрение стратегий развития СКК, которая направлена не только на приобщение к культуре, традициям стран изучаемого языка, но и на формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения. Актуальные возможности для реализации современных задач обучения и воспитания предлагает мультимедийный исторический парк «Россия – моя история». Практическая значимость работы заключается в описании ресурсов парка и их аналогов, возможностей их использования для активизации уже имеющихся у обучающихся знаний или введения нового материала в доступной и интересной форме в урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку. Авторами предложены варианты работы с ресурсами мультимедийных исторических парков «Россия – моя история» с целью развития социокультурной компетенции обучающихся.

Термин «социокультурная компетенция» нередко упоминается в профессионально-методической литературе. Об этом свидетельствует многообразие различных подходов. Концептуальную базу предлагаемой работы составляют исследования в области теоретических и практических аспектов методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, Ф.М. Рабинович, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и другие), теории формирования ССК (В.В. Сафонова, В.П. Сысоев, Н.Б. Ишханян, И.И. Халеева, С.Г. Тер-Минасова и другие).

Представляется, что появление компетенций в образовании, в частности социокультурной, обусловлено зарубежными реформами в стандартах владения иностранным языком. Однако вклад в рассмотрение вопросов по изучению языка и культуры вносили еще советские лингвисты и психологи. Достаточно прогрессивной в современном понимании проблемы СКК представляется идея советского лингвиста Л.В. Щербы о том, что изучение иностранного языка школьниками необходимо для осознания ими значимости собственной культуры [2, с. 33].

Нередко СКК рассматривается как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [3, с. 286].

Для настоящего исследования актуальной представляется точка зрения Е.Н. Солововой, которая подчеркивает, что СКК предполагает усвоение обучающимися социального опыта, традиций не только страны изучаемого языка, но и своих родных реалий, их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия по отношению к другим культурам [4, с. 239]. В приведенной трактовке рассматриваемого понятия учитывается национально-культурная специфика родной страны, что особенно важно в процессе воспитания поликультурной языковой личности, патриотизма, гражданственности.

Новизна представленного исследования состоит в необходимости на современном этапе развития общества повернуть угол рассмотрения и развития СКК обучающихся в сторону «национального достояния России», осмысление собственной истории и культуры и умение представить свою страну на мировой арене.

Различные трактовки понятия «социокультурная компетенция» в трудах как российских, так и зарубежных ученых демонстрируют разночтения в понимании данного термина. Очевидно, что социокультурная компетенция – это широкое понятие, обладающее сложной структурой. Это не только страноведческие знания, знания о культуре, традициях и обычаях, об особенностях речевого и неречевого поведения, но и осмысление собственной культуры и родного языка. Так, Т.В. Починок в процессе формирования и развития СКК выделяет следующие компоненты содержания обучения, которые являются актуальными и для описываемого в статье направления работы:

1. Формирование знаний о своей стране и странах изучаемого языка (географическое положение стран, их столицы, достопримечательности, политическое устройство, традиции, культурное наследие страны изучаемого языка, менталитет, стиль и ритм жизни людей определённой культуры или страны, факторы, предопределяющие развитие и становление культуры, искусства, истории стран).

2. Развитие умений соотносить собственную и иноязычную культуры, воспринимая различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире; гибко использовать различные стратегии для установления контакта с представителями других культур; представлять свою страну и ее культуру.

3. Воспитание готовности к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде, культурной непредвзятости, толерантности, речевого и социокультурного такта и вежливости [5].

Иными словами, социокультурная компетенция включает в себя три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания.

Как показывает практический опыт, изучение и понимание иной культуры возможно только на сформированной национально-культурной базе родного языка, через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой. Поэтому наряду со знакомством с реалиями других стран необходимо изучать государственные символы, историю, географию, культуру Российской Федерации средствами иностранного языка. Стимулом для развития патриотизма является знакомство с историей страны, важнейшими событиями и подвигами соотечественников. Следовательно, формируется не только историческое сознание, но и одновременно укрепляются нравственные идеалы, патриотические чувства обучающихся и любовь к Родине, чувства национального достоинства, что возможно при системном освоении национальной культуры через урочные и внеклассные формы работы с учащимися.

Базой для развития СКК является опора на определенное содержание, основными компонентами которого являются сферы, темы, ситуации общения, филологические, страноведческие знания. Как правило, это становится возможным при изучении текстов, содержащих социокультурную информацию при использовании аудитивных, визуальных, аудиовизуальных и других источников. Для того чтобы эти материалы стали действительно эффективным средством отражения, понимания и освоения специфики изучаемой культуры, они должны быть отобраны и организованы в соответствии с возрастными и психологическими особенностями обучающихся.

В начальной школе в качестве основных приемов развития СКК рекомендуется использовать имитацию традиций (например, праздники: воспроизведение традиций определенной страны или народа, создание костюмов, открыток и т. д.), имитацию ситуаций общения (например, отправьте открытку сверстнику из другой страны, составьте диалог), знакомство с песнями, стихами и искусством страны, простые формы проектной деятельности.

В средней школе на первый план для подростков выходит общение со сверстниками, поэтому добавляются такие виды работы, как переписка (в том числе e-mail), участие в форумах/чатах, усложняется проектная деятельность и предлагаемые для имитации ситуации общения (например, проведение опросов, голосований и представление их результатов, интервью с зарубежным собеседником), используются различные игровые и творческие приемы.

В старших классах приоритетным становится профессиональное и личностное самоопределение. Однако общение сохраняет свою актуальность, следовательно, вся деятельность должна иметь интерактивный характер, чаще используются исследовательские типы проектов, работа с информацией усложняется [6].

Кроме учета возрастных особенностей обучающихся, педагогический процесс необходимо выстраивать на основе следующих принципов: коммуникативной направленности обучения, наглядности, ситуативности, аутентичности, диалога культур, доминирования проблемных заданий культуроведческого характера, культурной вариативности, культурной рефлексии [7]. Следует отметить, что процесс развития СКК будет эффективным только в случае последовательной организации работы при комплексном использовании все указанных выше факторов.

Действенным средством обучения иностранному языку в настоящее время являются различные информационные и коммуникационные технологии. Одно из преимуществ заключается в том, что они дают возможность пользователю следовать собственному ходу мыслей, прояснять для себя возникающие проблемы тогда, когда это необходимо. Это особенно важно при обучении иностранному языку, нацеленному на развитие СКК, поскольку одним из требований к обучающимся является умение самостоятельно конструировать собственные знания. Для достижения подобной цели и преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения и новыми социальными потребностями необходима разработка такой методики развития социокультурной компетенции, при которой учащиеся вовлекаются в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходят накопление, организация и структурирование знаний о мире.

Существует множество способов и средств развития социокультурной компетенции, при выборе которых необходимо учитывать интересы и возраст обучающихся. Возможность влияния на эмоциональную сферу человеческой психики является важным фактором при обучении, так как способствует более эффективному усвоению знаний. Именно поэтому в настоящее время особый интерес вызывают современные мультимедийные технологии, которые воздействуют сразу на несколько органов человеческого восприятия и представляют информацию в разных формах: визуальной, вербальной и аудиальной, что создает более глубокое эмоциональное воздействие. Они помогают решить следующие дидактические задачи: усвоить и систематизировать базовые знания, сформировать навыки самоконтроля и мотивацию к учению, оказать учебно-методическую помощь обучающимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

Чаще всего в учебном процессе используются мультимедийные презентации, интернет-ресурсы, дидактические игры и обучающие программы, интерактивные доски или панели. Одним из принципов использования мультимедиа должна быть интерактивность. Говоря об интерактивности, обычно имеют в виду возможность управлять представлением данных во время учебного процесса: действия с объектами, прокручивание текста или изображения в рамках экрана, контекстно зависимая справка, возможность создания или настройки экранных объектов и т. д.

Такие возможности предоставляет мультимедийный исторический парк «Россия – моя история» (далее – *МИП*), ресурсы которого могут быть использованы в процессе развития СКК при обучении иностранному языку.

В историческом парке представлено несколько экспозиций. Первая экспозиция содержит материалы эпохи правления Рюриковичей. Вторая экспозиция посвящена Романовым и событиям, произошедшим за 300 лет правления династии. Третья экспозиция «От великих потрясений к Великой Победе» содержит материалы по истории России с 1914 года до 1945. Четвёртая экспозиция МИП охватывает период российской истории с середины XX века до современности. Таким образом, с помощью современных мультимедийных технологий в парке «Россия – моя история» демонстрируется более чем 1000-летняя история страны от зарождения российской государственности до наших дней.

Мультимедийные технологии музея представлены следующими основными устройствами: МАФы (малая архитектурная форма), тачскрины, интерактивные столы и книги, лайтбоксы, цитаты, напольные баннеры и т. д. В роли обучающих ресурсов в МИП выступают интерактивные тачскрин-панели, воспроизводящие статьи, иллюстрированные цифровыми копиями документов.

Основная миссия МИП – это распространение гуманитарных знаний, развитие в обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, идентифицирующих себя с Россией, ее историей и культурой [8]. Интерактивные экспозиции МИП могут способствовать образовательной деятельности в логике ФГОС, в том числе реализации системно-деятельностного подхода, формированию ключевых компетенций учащихся при организации индивидуальной и групповой проектно-исследовательской деятельности. На уровне начального образования понимается в основном как форма реализации воспитательной

работы. На уровне основного общего и среднего общего образования – при изучении учебных предметов.

Использование ресурсов МИП «Россия – моя история» способствует выполнению следующих образовательных задач:

– повышение эффективности образовательного процесса за счет одновременного изложения теоретических сведений и показа мультимедийного материала;

– повышение мотивации к учебе за счет привлекательности контентной информации, изложенной на анимированных экранах и тачскрин-панелях;

– организация индивидуальной работы обучающихся, развитие их познавательной самостоятельности и творчества;

– развитие наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков обучающихся, например, возможность управления трехмерными моделями;

– формирование навыков работы с информацией (производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание и выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.);

– формирование исторического мышления [8].

Представляется, что использование мультимедийных технологий в образовании, прежде всего, необходимо рассматривать не как тенденцию времени, а как необходимость, диктуемую современным уровнем развития общества. Ресурсы МИП могут быть использованы как в учебной, так и во внеучебной деятельности, в том числе в процессе обучения иностранному языку с целью развития СКК.

Учебная и внеучебная деятельность с использованием ресурсов МИП может быть организована как в очном, так и дистанционном форматах. Очная форма предполагает посещение музея, знакомство с его экспозициями и изучение их материалов, тематические экскурсии, мастер-классы и т. д. Дистанционный формат может быть использован для работы с сайтом МИП, проведения конкурсов, выполнений индивидуальных заданий, виртуального посещения выставки парка в прямом эфире, обсуждения с использованием интерактивных форм взаимодействия.

Систему форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся составляют фронтальная, индивидуальная и групповая работа. Выделяются несколько типов технологий, создающих условия для формирования ССК. Среди них задания задачного типа, которые могут быть использованы на любом этапе работы и при любой форме деятельности. К ним относятся упражнения, в которых от обучающихся требуется выполнение определенных операций, действий. Например, тренировочные, коммуникативные, постановочные, ситуативные, сравнительно-сопоставительные и другие упражнения. Результативным является использование творческих и игровых методик работы. Творческий характер заданий способствует лучшему запоминанию и усвоению различных грамматических явлений, расширению лексического запаса, развитию монологической и диалогической речи, открывает возможности для индивидуальной работы обучающихся с целью расширения кругозора и совершенствования их ССК. Материалы МИП позволяют организовать имитационные игры, смоделировать различные ситуации, в которых от учащихся требуется умение отобрать, систематизировать и проанализировать необходимую информацию. Для обсуждения различий культур и других вопросов в рамках развития ССК применяются упражнения, направленные на формирование умений самостоятельного диалогического общения. Указанные технологии могут быть реализованы в ходе фронтальной, индивидуальной и групповой работы.

В рамках работы с материалами МИП фронтальная форма работы может быть использована на этапе знакомства с его ресурсами, первичного усвоения материала. Однако для того чтобы активизировать учебную деятельность и познавательные интересы обучающихся, следует использовать приемы проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения, которое сопровождается творческими заданиями различной сложности, беседами, обсуждениями.

В качестве примеров *фронтальной формы* работы с материалами МИП в процессе изучения иностранного языка можно представить такие формы, как мини-лекция по определенной теме или экспозиции, тематическая беседа, тематическая экскурсия, дискуссия, фронтальный опрос, просмотр и обсуждение фильма, различные игры и т. д. Для просмотра обучающимся можно предложить фильм с субтитрами на английском языке или без субтитров с последующим выполнением заданий и обсуждением на иностранном языке (ответить на вопросы по фильму, составить список ключевых слов, план или смысловую карту, описать героев, заполнить пропуски в тексте, составить диалог, пересказать фильм от какого-то действующего лица, написать отзыв и т. д.) В МИП представлено несколько фильмов на иностранном языке или с субтитрами: «Выбор веры: христианство», «Николай II: эпоха созидания или разрушений?», «Россия» и другие.

Индивидуальная форма организации работы предусматривает самостоятельное выполнение учащимся задач без контакта с другими. Индивидуальные методы являются активными по характеру действий, выполняемых обучающимся: он самостоятельно управляет процессом усвоения знаний, извлекает из имеющихся источников нужную информацию, разделяет ее на обособленные блоки, распределяет в определенной последовательности, продвигаясь при этом в удобном ему режиме [9].

Релевантными при изучении иностранного языка формами индивидуальной работы с материалами МИП являются следующие: подготовка доклада/реферата, составление презентации, разработка проекта, работа с картами государств, создание коллажа, описание изображения, представление статистической информации, разработка смысловой карты на определенную тему или к определенной экспозиции (Mind map), создание галереи портретов (тематика задается заранее) и т. д. При описании изображения с МАФ, тачскрина или из интерактивной книги можно задать жанр (документальный, художественный, научный и т. д.) или указать лицо, от имени которого идет повествование.

В зависимости от целей и задач, которые ставит учитель, обучающимся можно предложить разные варианты письменных заданий:

– написать отзыв о МИП в виде письма другу (личное, неофициальное), директору Парка (официальное), отчет о посещении, письмо сверстнику из прошлого, приглашение, пост для блога, рекламный буклет и т. д.;

– рассказать о прошедшем визите (в прошедшем времени) или о предстоящем посещении Парка на каникулах (в будущем времени);

– написать эссе, например, на тему «Зачем изучать историю?», «Если бы я был Петром I, …» (используя сослагательное наклонение и материал экспозиций, посвященных Петру I), по цитате (например, цитата И. Глазунова «Русский – это тот, кто любит Россию»);

– написать небольшое сочинение от лица жителя какой-то страны или эпохи (например, крепостной работник или ученик в школе рассказывают о своем рабочем дне, работе, учебе, быте, солдат о битве и т. д.);

– представить сюжет/сценарий фильма по определенной экспозиции/слайду (жанр, название, время действия, место, герои, основные события, развязка) и другие.

Интерес у обучающихся вызывают задания на сравнение. Например, предлагается сравнить школу на рубеже XIX–XX веков и XX–XXI веков. Сопоставлять можно не только фото- и видеоизображения из разных эпох, но и исторические периоды, личности. Сравнивая, важно найти не только различия, но и указать на сходства сопоставляемых объектов. С целью визуализации различных и общих свойств, признаков при сопоставлении можно использовать синквейны и диаманты. Навыки анализа и синтеза, аргументации и представления результата помогает развивать техника «Диаграмма Венна» [10]: рисуются кольца, в которые вписываются сравниваемые понятия, затем фиксируются отличительные черты, а на пересечении колец – общие свойства. Например, сравнение Петра Первого и Ивана Грозного представлено ниже.

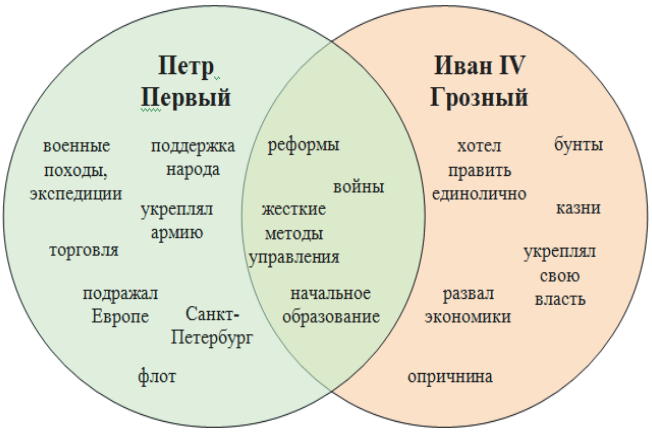


Рис. 1. Диаграмма Венна «Петр I – Иван Грозный»

Групповая форма организации деятельности предусматривает создание небольших по составу групп в пределах одного класса. В групповой деятельности успешно формируются умения учиться, планировать, моделировать, осуществлять самоконтроль, взаимоконтроль, рефлексию и т. д. Важную роль она играет в реализации воспитательной функции обучения, поскольку вносит значительный вклад в развитие взаимопонимания, взаимопомощи, коллективности, ответственности, самостоятельности, умения доказывать и отстаивать свою точку зрения, культуру ведение диалога.

Релевантными вариантами групповой работы с материалами МИП в процессе изучения иностранного языка представляются следующие формы: составление диалога по предложенной теме/экспозиции, описание картинки, составление вопросов, разработка смысловой карты/схемы на определенную тему или к определенной экспозиции (Mind map), презентация, коллаж, составление плана, работа с книгой, анализ данных, групповой проект (например, на тему «Школа: от Древней Руси до современности», «Развитие транспорта») и т. д.

Работа может быть организована в игровой, интерактивной форме:

– составить короткие диалоги-расспросы: о визите в МИП (в прошедшем или будущем времени), о времени работы парка, как добраться до парка (повелительное наклонение), о правилах поведения в парке (модальные глаголы);

– соотнести историческую личность с событием или деятельностью, цитату и ее автора, понятие с переводом или изображение с понятием на иностранном языке;

– по описанию внешности/деятельности догадаться, о какой исторической личности идет речь.

Фронтальная, индивидуальная и групповая работа и приведенные выше варианты заданий могут быть использованы в урочной и внеурочной деятельности с целью развития ССК.

Например, при изучении на уроках иностранного языка темы «Спорт» учащимся предлагаются задания, выполнение которых предполагает использование тачскринов и интерактивной книги по теме «Спорт», содержащей информацию о выдающихся спортсменах. Работая с мультимедийными устройствами Парка, учащиеся вспоминают названия видов спорта, составляют кроссворд по изучаемой теме, обмениваются полученными сведениями о советских спортсменах. Среди материалов МИП есть стенд, содержащий информацию об Олимпиаде-80 в Москве. Учащиеся во время занятия знакомятся с представленной информацией о символах Олимпиады-80, странах-участниках, об олимпийских летних видах спорта, успехах советских спортсменов. Затем с целью закрепления полученных знаний можно предложить разработать проект коллажа «Олимпиада-80» (графический, фотоколлаж, комбинированный и т. п.) и презентовать на последующих уроках свои работы.

Использовать материалы МИП можно и при изучении темы «Квартира». Для выполнения заданий предполагается использование проекционных столов и экранов по теме «Советский быт» с изображениями обстановки квартиры в разные годы существования советского общества. Учащиеся знакомятся с экспозициями, вспоминают лексику по теме, необходимые для описания грамматические конструкции. Затем в группах описывают советские квартиры разных периодов, представляя жизнь людей того времени.

Аналогичные задания можно разработать по многим темам учебной программы.

Таким образом, представленные стратегии работы в процессе обучения иностранному языку с привлечением ресурсов МИП позволят сформировать ССК обучающихся на новом уровне, соответствующем потребностям современного общества. Использование аудиовизуального и интерактивного контента МИП «Россия – моя история» в образовательном процессе по иностранному языку позволит развить у обучающихся интерес к изучению социокультурного портрета и культурного наследия родной страны, а разнообразные приемы и модели работы будут способствовать успешному освоению тематической лексики, культурно-исторических реалий и различных способов выражения мысли на иностранном языке.

Как показывает представленный материал, модели работы в условиях МИП могут быть самыми разнообразными – от простых упражнений до реконструкции исторических событий, квеста и путешествия во времени на иностранном языке. Все они направлены, прежде всего, на развитие СКК учащихся на основе изучения культурно-исторического наследия России, формирование их познавательной деятельности при работе с дополнительным материалом, развитие эрудиции и кругозора, навыков самостоятельной работы с информацией о родной стране, воспитание патриотизма и т. д.

В заключение следует подчеркнуть, возможности МИП «Россия – моя история», созданного на территории Российской Федерации, становятся важным ресурсом в реализации указанных в ФГОС третьего поколения целей и задач обучения и воспитания, позволяют организовать и разнообразить формы и виды работы как учебной, так и внеучебной деятельности, способствуют формированию у обучающихся образа России как значимого государства на международной арене.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 (зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 12.09.2022 N 70034). *Гарант.РУ: информационно-правовой портал*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/
2. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе*: *общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий*: *(теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2010.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*: Базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2003.
5. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения. *Иностранные языки в школе*. 2007; № 7: 2–6.
6. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 1991.
7. Борщёва В.В., Розанова Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*. 2014; № 4: 22–29.
8. *Исторический парк – визуализация истории*. Санкт-Петербург, 2018.
9. Щукин А.Н. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Академия, 2015.
10. *Педагогические техники для проектирования уроков*. Available at: https://vbudushee.ru/library/pedagogicheskietekhniki-dlya-proektirovaniya-urokov/

References

1. *O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. N 413: Prikaz Ministerstva prosveschenija Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 № 732 (zaregistrirovano v Ministerstve yusticii Rossijskoj Federacii 12.09.2022 N 70034). *Garant.RU: informacionno-pravovoj portal*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/
2. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole*: *obschie voprosy metodiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij*: *(teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2010.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: Bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2003.
5. Pochinok T.V. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii kak osnovy mezhkul'turnogo obscheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; № 7: 2-6.
6. Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
7. Borscheva V.V., Rozanova E.V. Principy formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii bakalavrov lingvisticheskih napravlenij podgotovki. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova*. 2014; № 4: 22-29.
8. *Istoricheskij park – vizualizaciya istorii*. Sankt-Peterburg, 2018.
9. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Moskva: Akademiya, 2015.
10. *Pedagogicheskie tehniki dlya proektirovaniya urokov*. Available at: https://vbudushee.ru/library/pedagogicheskietekhniki-dlya-proektirovaniya-urokov/

Статья поступила в редакцию 18.11.22

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-266-270

Vadzhibov M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: malikvad@yandex.ru*

ABOUT TEST TASKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH TO MONITOR STUDENT PROGRESS IN A MULTILINGUAL CLASSROOM AT DAGESTAN STATE UNIVERSITY. The task of the article is to find the most optimal and effective ways of testing in the Russian language and culture of speech during the current, intermediate and final control of students' progress in a multilingual classroom. This issue is relevant in conditions of Dagestan multilingualism, since this society includes more than 30 ethnic groups, for which the Russian language has historically become the language of interethnic communication. Progress, determined through testing, shows how important in the future is competent communication and the development of professionally oriented speech skills as a result of teaching students the Russian language and culture of speech. It should be noted how it is necessary to prepare students for passing tests in the Russian language and culture of speech. In the researchers' opinion, the final control tests can be carried out after the presentation of all the theoretical material and its thorough study (analysis of each topic). First, the work proposes to conduct training testing in the form of an ongoing assessment of progress as a preparation for a control oral or written test survey. The beginning of the educational process is recommended to start with testing students in order to identify residual knowledge after graduation and passing the unified state exam in the Russian language. This speeds up the process of presenting the material and assimilation by students of the course in question, as well as the formation of a linguistic personality. After completing a series of training test tasks, intermediate and final testing can be organized to assess students' knowledge. In this case, the poke method should be excluded to accurately determine whether the student has mastered the material or not. Therefore, it is advisable to give test tasks with several options or in blocks, which should reflect tasks on all studied topics.

Key words: **test, Russian language and culture of speech, types of control, student performance, multilingual audience, method, variant, answer, block.**

***М.Д. Ваджибов**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: malikvad@yandex.ru*

О ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ДЛЯ КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Целью статьи является поиск наиболее оптимальных и эффективных способов тестирования по русскому языку и культуре речи во время текущего, промежуточного и итогового контроля успеваемости студентов в многоязычной аудитории. Этот вопрос актуален в условиях дагестанского полиязычия, поскольку в данный социум входят более 30 этносов, для которых русский язык исторически стал языком межнационального общения. Успеваемость, определяемая через тестирование, наглядно показывает, как важны в перспективе грамотная коммуникация и выработка навыков профессионально ориентированной речи как результат обучения студентов русскому языку и культуре речи. Следует отметить, каким образом необходимо подготовить студентов для прохождения тестов по русскому языку и культуре речи. Итоговые контрольные тесты можно проводить после изложения всего теоретического материала и его досконального изучения (разбора каждой темы). Сначала предлагается проводить тренировочное тестирование в форме текущей проверки успеваемости как подготовку к контрольному устному или письменному тестовому опросу. В начале учебного процесса следует протестировать студентов, чтобы выявить остаточные знания после окончания школы и сдачи единого государственного экзамена по русскому языку. Это поможет ускорить процесс преподнесения материала и усвоения студентами рассматриваемого курса, а также формирования языковой личности. После выполнения ряда тренировочных тестовых заданий можно организовать проведение промежуточного и итогового тестирования для оценивания знаний студентов. При этом метод тыка должен быть исключен для точного определения того, усвоил ли студент материал или нет. Поэтому целесообразно дать тестовые задания с несколькими вариантами или по блокам, в которых должны быть отражены задания по всем изученным темам.

Ключевые слова: **тест, русский язык и культура речи, разновидности контроля, успеваемость студентов, многоязычная аудитория, метод, вариант, ответ, блок.**

В вузовской образовательной системе тестами в настоящее время традиционно пользуются регулярно. Не является исключением применение тестов и при изучении предмета «Русский язык и культура речи», которому обучают студентов (бакалавров и специалистов) Дагестанского государственного университета обычно на первом курсе. Многочисленные образцы разнообразных тестов мы находим в Интернете. Известны определенные способы проведения тестирования. При этом должна быть разработана эффективная технология подачи тестов в поликультурной аудитории с целью оптимизации учебного процесса, что является актуальной проблемой в современном вузовском образовании. Оптимизация, на наш взгляд, необходима в связи с тем, что «… *студенты высших учебных заведений из года в год демонстрируют снижение уровня языковой грамотности*» [1, с. 59]. Мы, педагоги, обязаны стремиться к тому, чтобы поднять уровень речевой культуры при формировании языковой личности.

Учитывая поставленную цель, мы рассматриваем в статье следующие важнейшие, с нашей точки зрения, задачи: 1) выявить целесообразность регулярного применения тестов по изучаемому курсу; 2) определить, какие тесты более подходят для поликультурной аудитории; 3) описать собственный опыт разработки и использования тестов на занятиях; 4) представить примеры текущего, промежуточного и итогового контроля; 5) выяснить, по каким темам следует проводить устный тестовый опрос, а по каким – письменный; 6) указать положительное и отрицательное в использовании тестов; 7) обосновать необходимость цифровизации процесса тестирования.

Научная новизна статьи связана с попыткой использования специфики применения тестовых заданий на всем протяжении изучения курса русского языка и культуры речи в поликультурной студенческой аудитории. Регулярное применение должно дать хорошие результаты, способствовать качественному усвоению тем, формировать всесторонне развитую и профессионально ориентированную личность.

Теоретическая значимость заключается в возможности выработать специальные правила реализации тестовой формы в дагестанском национальном вузе, внести определенные теоретические коррективы в специфику организации контроля знаний студентов, региональных методик обучения тестированию и цифровизации образовательного процесса. Практическая же значимость материалов объясняется необходимостью разрабатывать комплексные упражнения по тестированию, подготавливать универсальные тесты по курсу для многоязычной аудитории.

Само слово «тест» по происхождению английское (англ. test) и означает исследование, испытание [2, с. 571]. Протестовать студента сегодня – это один из способов аттестации обучающегося, который, сознательно выбирая один или несколько вариантов при контроле, показывает, насколько он компетентен, какие знания он приобрел. При этом тестирование обычно считается объективным приемом определения успеваемости учащегося. Согласны ли мы с такой точкой зрения?

Разрабатывать тесты по тому или иному курсу, на первый взгляд, представляется нетрудной задачей. Нам на самом деле думается, что такая мысль не соответствует действительности: создание тестов требует много времени и энергии, особенно если дисциплина новая или направление подготовки новое. Мы тестовые задания разрабатываем в течение 20–25 лет. При этом подготовленные тесты постоянно обновляем и усовершенствуем технологию опроса через тестирование. Такая работа над тестами не должна носить подсказывающий характер.

По нашим данным, во всех вузах Республики Дагестан, на территории которой проживают носители более 30 автохтонных языков, тестовые задания считаются основным способом опроса при текущем, промежуточном и итоговом контроле. Правда, некоторые педагоги параллельно практикуют и письменные контрольные задания или устный опрос. Возможно, последнее является наиболее оптимальным приемом выявления, насколько хорошо студенты усвоили изученный материал, ибо не всегда результаты тестирования показывают, приобрел ли аттестуемый необходимые компетенции. При этом многие учащиеся считают, что тестовый опрос уместен в современных условиях полиязычия. Важно отметить, что русский язык в нашем регионе исторически стал вторым родным языком для местных этносов, словесный контакт между которыми происходит посредством государственного языка на всей территории РФ. Качественное усвоение этого языка востребовано на основании социального, культурного, экономического и других критериев. А тестирование как форма контроля демонстрирует уровень усвоения студентами элементов русского литературного языка. На основании тестовых данных можно определить, насколько молодой человек профессионально подготовлен к реализации конкретных намерений и достигнет цели.

Тесты для контроля успеваемости различны по степени сложности. Имеются универсальные тесты, если речь идет о федеральном компоненте. При этом в контрольные задания могут быть включены тесты, в которых следует учитывать своеобразие применения русского языка в многонациональном социуме. Региональный компонент должен быть использован с целью устранения ошибок, которые допускают местные студенты-билингвы (или полилингвы) при вербальном или невербальном общении на русском языке. Указанный компонент предполагает наличие необходимости разрабатывать разновидности тестов на основе тех типичных ошибок, которые характерны для устной и письменной речи дагестанцев. Посредством тестирования опрашиваем как по теории, так и по практической части. Востребованной при этом считается практическая часть, ибо в реальной речи определяется качество грамматического письма и говорения студента. Наблюдение за речевой грамотностью подсказывает нам, что при изучении русского языка и культуры речи следует работать над категориями рода, числа, падежа, склонения, одушевленности-неодушевленности, вида, спряжения и т. д., ибо данные категории русского языке в корне отличаются от категорий в дагестанских автохтонных и неавтохтонных языках. Это важно при выработке профессиональных компетенций будущего специалиста, который на работе будет пользоваться русским литературным языком.

На занятиях желательно регулярно использовать те тесты, которые связаны с проблемами усвоения культуры русской речи и в которых учитывается специфика многоязычной аудитории. Так, обязательными считаем тренировочные тестовые задания, в которых отражается интерференция, объясняющаяся тем, что русский и дагестанские языки относятся к разным языковым системам. Если в русском языке наличествуют твердые и мягкие согласные, то их функционирование в ряде местных дагестанских языков необязательно. Поэтому акцент делаем на заданиях, в которых даны орфоэпические особенности, отражены специфическая лексика и своеобразная грамматическая норма русского языка.

Если же учебная группа относительно не подготовленная, то можно повторить, освежить в памяти изученные в школе орфографию и пунктуацию, затем дать группе тест по правописанию и расстановке знаков препинания. Такой тест можно организовать на целый академический час. Было время, когда при внедрении тестов работали с текстами, в которых необходимо было вставить пропущенные орфограммы и пунктограммы. И сегодня иногда мы прибегаем к таким заданиям, если у группы багаж грамматических знаний недостаточен. Те задания, которые более 20 лет назад предлагали во время вступительных испытаний в качестве тестов, на наш взгляд, не следует рассматривать как тестовое задание, т. к., во-первых, эти задания устарели, во-вторых, нет вариантов, из числа которых следует выбирать один ответ. Правда, от такого традиционного тестирования

мы полностью не отказались. Так, в следующем задании-тесте по теме «Правописание одного и удвоенного Н» использованы высказывания (словосочетания и предложения) из книги Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» [3].

Задание. Заполните следующую таблицу:

а) *кова..ый утром меч*; б) *подкова..ый вчера конь*; в) *закова..ы в железо*; г) *деньги отложе..ы*; д) *документы приложе..ы*; е) *отложе..ое дело*; ё) *заложе.. ый дом*; ж) *переговоры вести поруче..о заместителю*; з) *несмышле..ый мальчишка*; и) *немудре..ая загадка*; й) *нечека..ое серебро*; к) *серебря..ая посуда*; л) *посеребре..ое кольцо*; м) *ложка посеребре..а*; н) *стреля..ый воробей*; о) *деревя.. ая утварь*; п) *оловя..ое сердце*; р) *костя..ые зубы*; с) *лома..ая от удара кость*; т) *слома..ые кости*; у) *не дописа..а поэма о любви*; ф) *книга, не написа..ая мною, дороже всех уже написа..ых книг*; х) *из какой прекрасной стали их сабли сделаны*? ц) *на пороге неожида..о появляется гость.*

а	б	в	г	д	е	ё	ж	з	и	й	к
л	м	н	о	п	р	с	т	у	ф	х	ц

В настоящее время при тестировании часто обращаются к медиа- и аудиофайлам. Современные электронные информационные технологии позволяют продуктивно работать и активизировать внимание и формировать познавательный интерес студентов. При этом важно отметить, что данными технологиями можно пользоваться при устном тестировании.

Контрольные тесты, уже апробированные в учебном процессе, регулярно обновляем, подбирая наиболее интересный дидактический материал и учитывая постоянно изменяющиеся требования к образовательной системе в современной высшей школе. Дадим краткий анализ содержания одного из пособий по тестам по русскому языку и культуре речи, которое было издано относительно недавно и в которое нами были внесены некоторые коррективы.

Тесты по курсу «Русский язык и культура речи» для самостоятельной подготовки к занятиям предназначены для бакалавров гуманитарных специальностей и апробированы в Дагестанском государственном университете. В пособии представлены 24 (24 Х 30 = 720) теста, которые разделены на три группы: 1) тесты с одним правильным ответом; 2) тесты с несколькими вариантами правильных ответов и на соответствие; 3) тесты с кейс-заданиями. В каждом тесте по 30 заданий.

Тесты с одним правильным ответом (№№ 1–19) даются в начале пособия. В таком задании 4 варианта – необходимо выбрать один верный ответ. Тесты №№ 1–15 рекомендуем применять во время текущего контроля (при изучении той или иной конкретной темы согласно содержанию рабочей программы дисциплины), а также при промежуточной проверке знаний (при опросе по модулям). К тестам №№ 16–19 предлагаем прибегать при итоговом контроле знаний студентов.

Тесты с несколькими правильными ответами (№№ 20–22) и с кейс-заданиями (№№ 23–24) можно использовать только при проведении итогового контроля, после того, как студентом пройден весь теоретический и практический материал. Если в тестах №№ 20–21 (60 заданий) необходим выбор от двух до 10 правильных ответов, то в тесте № 22 представлены задания на соответствия, что предполагает конкретное количество ответов: сколько заданий, столько и ответов. Тесты с кейс-заданиями (№№ 23–24), которые связаны с применением современных информационных технологий в учебном процессе, представляют собой наисложнейшие задания по тестированию. Эти задания точно определяют, насколько хорошо студент, будущий специалист, усвоил материал по курсу. К каждому тексту кейса по сложившейся традиции в нашем вузе прикреплены три задания (можно использовать и больше трех заданий).

Структурно пособие состоит из предисловия, списка 720 тестов с ответами для самопроверки и литературы, использованной при разработке заданий [4, с. 5].

Тестовые задания можно проводить как устно, так и письменно. Правда, при письменном опросе охват будет шире – следует подготовить подробный ответ, если в тесты включены кейсовые задания. При электронном же тестовом опросе студенты (бакалавры или специалисты) дают краткие ответы и сразу получают результаты, как при устном тестировании. Поэтому надо опросить таким образом, чтобы рационально можно было распределить учебное время.

В последние годы мы начали апробировать блочное тестирование по принципу от простого к сложному. Выделяем три блока тестов. В первый блок включаем тесты с одним вариантом ответов, во второй – с несколькими вариантами ответов и на соответствие, в третий – кейс-задания. Поблочный тестовый опрос нами уже апробирован, и он результативен. В задание могут быть включены как тесты из одного блока, так и из всех трех. При тренировочных упражнениях для текущего контроля целесообразно использование заданий из первого блока, для промежуточного – из первого и второго, а для итогового – из всех трех блоков.

На каждом практическом или семинарском занятии можно организовать проведение тестирования. Определено примерное время для выполнения задания с учетом полученных нами экспериментальных данных. На такой текущий контроль при выполнении мини-теста, в котором от 15 до 20 заданий с одним вариантом, можно отводить от 5 до 10 мин. Для промежуточного и итогового контроля мы рекомендуем выделить от 40 до 60 минут при выполнении теста, в котором даны до 50 заданий. Заслуживает внимания то, что мы даем средние показатели как результат апробации, ибо нами зафиксировано минимальное время выполнения задания при высокой положительной оценке. Так, в течение 45 минут студентка Н. прошла 200 тестов. При этом она допустила 8 ошибок. За 12 минут студент К. ответил на 50 тестов с результатом 36 верных ответов. Таким образом можно опросить студента по всем изученным темам, по которым разработаны предлагаемые тесты.

В среднем группа с тестами справляется в течение 25–30 мин., хотя само задание рассчитано на 40–45 мин. Учитывается то обстоятельство, что некоторые студенты до последней секунды перепроверяют свои ответы. Кроме того, чем сложнее тест, тем больше времени уходит на ответы. Задания с одним или с несколькими вариантами ответов обучающиеся выполняют оперативно, а над кейсами приходится работать досконально.

Какое количество баллов зарабатывает студент во время тестового контроля? Если в текущем контроле максимальное количество баллов за тест равно 30 баллам, то во время промежуточного контроля можно заработать до 50 баллов, а в итоговом – до 100 баллов при условии, что предусмотрено сетевое или письменное тестирование на 1 академический час. Кроме того, если в итоговом тесте представлены задания всех трех блоков, то за первый блок необходимо заработать 20 б., за второй – 30, за третий – 50. При этом в таком тесте должны быть отражены задания по всем изученным темам.

Актуально в последние два–три года дистанционное преподавание, что прежде всего связано с распространением пандемии COVID-19. Неслучайно в современном высшем образовании востребовано электронное тестирование. Поэтому мы пользуемся услугами образовательного портала Moodle, в котором работают многие педагоги. Так, в специальной литературе читаем: «Тест как форма контроля знаний обучающихся является наиболее популярным инструментом системы Moodle» [5, с. 15]. Или: «В системе Moodle фиксируются все попытки прохождения теста студентами, что дает возможность преподавателю не только проконтролировать, но и оценить качество выполнения задания» [6, с. 361]. В данном образовательном портале мы даем тесты для текущего, промежуточного и итогового контроля. Самостоятельная работа в Moodle направлена на подготовку студентов к контрольному опросу через письменное или устное тестирование.

В настоящее время в учебном процессе имеет место такая негативная, на наш взгляд, тенденция: часы сокращаются на аудиторные занятия и увеличиваются на самостоятельную работу. Поэтому в основном текущее, промежуточное и итоговое тестирование мы вынуждены проводить дистанционно. Для этого заранее загружаем весь необходимый материал в Moodle. Если текущее тестирование мы проводим в зависимости от количества аудиторных занятий в неделю (максимум 2 ч.), то промежуточный контроль в форме тестирования студенты проходят в зависимости от количества модулей (от 1 до 4–5). К итоговому контролю мы обращаемся, естественно, по завершении учебного курса. Текущий и промежуточный контроль нацелен на результативность итогового контроля за знаниями студента.

В итоговый контроль можно включить именно те тесты, в которых обучающийся допускал ошибки во время текущей и промежуточной проверок знаний. Естественно, заранее необходимо предупредить студента, какие темы он должен подготовить досконально. Повторяют молодые люди те темы, которые не усвоены согласно требованиям. Благо, что многолетний опыт преподавания помог нам выделить те ошибки в тестах, которые постоянно обнаруживаем в студенческих устных и письменных работах и электронных ответах. До главного, основного тестирования можно тренироваться – работать над ошибочным употреблением слов и форм слов. Для этого в акцентологический минимум мы включили более 180 слов (ср.: *завúдно, мáркетинг, намéрение, новорождённый, каталóг* и др.), в произносительный – 70 лексем (ср.: *афера, апартеид, дерматин, тембр, фарватер* и др.), в грамматическом же минимуме нами представлены 35 литературных слов и форм слов в им. п. мн. ч. (ср.: *аэропóрт – аэропóрты, брелóк – брелóки, дно – дóнья, редáктор – редáкторы, шприц – шпрúцы* и др.), 88 нормативных слов и форм слов в род. п. мн. ч. (ср.: *блáнки – блáнков, лезгúны – лезгúн, мандарúны – мандарúнов, солдáты – солдáт, ясли – яслей* и др.) и 152 трудных случая управления (*абонемент на что, благодаря кому-чему, отчёт о чем, рецензия на что, характерный для кого-чего* и др.), которые опубликованы [7, с. 4–7, 38–42]. Весь данный перечень нами использован и в тестах. Итоговый контроль в форме тестирования обязательно покажет, кто действительно усвоил курс, кого следует поощрить дополнительными баллами, кто сможет принять участие, например, в централизованном тестировании, кому можно предлагать участвовать в олимпиадах по русскому языку и культуре речи, в конкурсных мероприятиях, которые проводят регулярно, кому рекомендовать подготовить доклад по русскому языку и культуре речи для научной конференции и т. д.

Обращаем внимание на необходимость при промежуточном и итоговом контроле не давать подряд однотипные задания. Такая подача материала означает, что мы опосредованно подсказываем студенту. При текущем контроле рекомендуем предлагать студентам однотипные задания, что способствует повторению и закреплению недавно изученной темы. Конечно, можно неоднократно проверять студентов, бывших школьников, каковы у них остаточные знания, что

поможет определить, над какой темой следует тщательно, подробно работать со студентами. При этом соответствующие тренировочные упражнения проводим в свободное от аудиторных занятий время.

Теперь отражаем содержание ряда тестов. Начнем с образцов кейс-заданий, которые предусмотрены для итогового контроля и уже используются нами при тестировании. Они усложнены путем дополнения заданий, что дает возможность студентам мыслить, а не отвечать автоматически. Такое применение является «технологически новым» [8, с. 113] в дагестанской студенческой аудитории.

Кейс 1

(1) *Элокуцию иначе называют* «*цветами красноречия*». (2) *Они были описаны еще в древнегреческой риторике*. (3) *М.В. Ломоносов данный раздел называл* «*украшением*». (4) *По его мнению, «украшение есть изобретенных идей пристойными и избранными речениями изображение*. (5) *Состоит в чистоте стиля, в течении слова, в великолепии и стиле оного*» [9].

(6) *Элокуция дала начало стилистике, т. к. в ней изучались виды, особенности и достоинства слога, средства выразительности и изобразительности речи*. (7) *Стилистика, появившаяся в середине XIX в., отмечает своим рождением научную смерть риторики* [10, с. 246]. (8) *На этом этапе оратор отвечает на вопрос* «…?».

(9) *Элокуция включает выбор слов, использование средств речевой выразительности, построение словосочетаний и предложений, работу над стилем, совершенствование подготовленного текста и т.д*.

Задание 1. На месте пропуска в 8 предложении должны стоять слова:

а) *что сказать*; б) *где сказать*; в) *когда сказать*; г) *как сказать*.

Задание 2. Найдите в 5 предложении архаизм.

Задание 3. Найдите в тексте краткое страдательное причастие.

Задание 4. В каком предложении использовано вводное выражение?

Задание 5. Первое предложение текста является:

а) безличным, в) определенно-личным, б) инфинитивным, г) неопределенно-личным.

Задание 6. Самое большое количество дополнений дано в предложении: а) 6, б) 5, в) 9, г) 7.

Задание 7. Простыми являются предложения: а) 4, б) 6, в) 7, г) 9.

Задание 8. Шестое предложение является:

а) сложноподчиненным, в) простым осложненным, б) сложносочиненным, г) бессоюзным.

Задание 9. Как называется риторический повтор, использованный в тексте?

Задание 10. Укажите предложение, в котором дано согласованное распространенное определение, выраженное причастным оборотом.

Задание 11. В тексте использованы: а) бессоюзные предложения, б) метафора, в) ряды однородных членов, г) инверсия, д) безличные предложения, е) просторечные слова. ё) научная терминология. ж) полисиндетон, з) нанизывание существительных, и) эпитеты, й) вопросно-ответное единство, к) сложносочиненные предложения, л) парцелляция, м) цитирование, н) анафора, о) эпифора.

Кейс 2

(1) Давайте говорить правильно! (2) Как бы хотелось слышать вокруг речь, лишенную каких бы то ни было ошибок: грамматических, синтаксических, лексических, фонетических – любых! (3) Речь нормативную. (4) А где же научиться так говорить?! (5) И кто знает, как правильно? (6) Эти вопросы, такие разные на первый взгляд, оказываются очень непростыми [11, с. 7].

Задание 1. В данном фрагменте использовано (ы):

а) одно предложение с вводным словом и деепричастным оборотом;

б) одно простое предложение, осложненное причастным оборотом;

в) три сложных предложения;

г) все простые предложения с подлежащими.

Задание 2. Первое предложение текста является:

а) неопределенно-личным, б) инфинитивным, в) безличным, г) определенно-личным.

Задание 3. Укажите, сколько *грамматических основ дано во втором предложении.*

Задание 4. Односоставными являются предложения: а) 5, б) 6, в) 1, г) 2, д) 3, е) 4.

Задание 5. Какое существительное в тексте выступает в роли обобщающего слова?

Задание 6. Причастный оборот использован в предложении: а) во 2, б) в 1, в) в 4, г) в 3.

Задание 7. *По количеству грамматических основ пятое предложение является …*

Задание 8. *В тексте даны:* а) сложносочиненные предложения, б*)* просторечные слова, в) *восклицательные предложения, г)* обращение, д) устаревшие слова, е) вопросно-ответное единство, ё) инверсия, ж) ряд однородных членов, з) парцелляция.

Для кейсов тексты специально берем из учебной литературы [12]. Посредством такого усложненного теста студент фактически делает анализ лингвистического текста. Поэтому контрольный тест может состоять из одного кейс-задания. Все зависит от учебной цели и распределения времени на задания согласно содержанию рабочей программы дисциплины.

При выборе одного ответа из 4 вариантов тест не дает возможности определить, правильно ли отвечает студент, т.к. иногда он может выбрать любой вариант, который случайно становится верным. Наше мнение складывалось в течение многих лет преподавания и наблюдения за выполнением заданий студентами. По опыту работы знаем, что часто юноши и девушки методом тыка давали правильные ответы. В связи с этим желательно постоянно не давать тесты, которые носят «стандартный» характер с подсказывающими ответами, ибо со временем они могут быть рассмотрены как примитивные. Их использование в начале учебного процесса при текущем контроле оправдано: первые шаги контроля должны быть максимально простыми, ср.:

1. Основоположником русского литературного языка явился

а) М.В. Ломоносов, б) Н.М. Карамзин, в) А.С. Шишков, г) А.С. Пушкин.

2. Разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения – это

а) коммуникация, б) речевой этикет, в) компетенция, г) оферта.

3. Слова из местных языков, которые повсеместно употребляются в русской речи жителей данной области (края, республики):

а) *экзотизмы,* б) *вульгаризмы,* в) *регионализмы,* г) *варваризмы.*

4. Какое слово является лишним?

а) *тюль,* б) *бюллетень,* в) *мозоль,* г) *рояль.*

5. В каком предложении вместо слова *личный* необходимо употребить *личностный*?

а) ***Личное*** *мнение Ахмеда никого не интересовало.*

б) *Необходимо проверить* ***личное*** *имущество Магомеда.*

в) *Ислам обладал колоссальным* ***личным*** *потенциалом.*

г) ***Личный*** *пример дагестанца – самая убедительная форма воспитания.*

В дальнейшем с целью усложнения заданий при выборе одного варианта из четырех мы используем несколько лексем. Даем некоторые образцы для любого контроля.

1. Неправильно даны все сочетания в ряду:

а) *толстая мозоль, тонкая вольера, вылечить катаракту*;

б) *толстый мозоль, билет с плацкартом, вылечить катаракт*;

в) *вылечить катаракт, белый георгин, черный клавиш*;

г) *золотая канделябра, белая георгина, толстая мозоль*.

2. Верно указано произношение звуков следующего ряда:

а) ин[д'э]кс, [тэ]зис, [бо]монд, а[ф'о]ра;

б) ин[д'э]кс, [тэ]зис, [бо]монд, а[ф'э]ра;

в) ин[дэ]кс, [т'э]зис, [ба]монд, а[ф'э]ра;

г) ин[дэ]кс, [тэ]зис, [бо]монд, а[ф'э]ра.

3. Во всех словах какого ряда сочетание ЧН произносится как [шн]?

а) *конечный, нарочно, горчичник, горячечный, отличник*;

б) яичница, скворечник, пустячный, полуночник, прачечная;

в) конечно, нарочно, срочно, порядочно, двоечник;

г) прачечная, булочная, срочный, ночной, копеечный.

4. В каком ряду во всех словах ударение падает на 1-й слог?

а) *коклюш, звонит, алкоголь, пахота, килька*;

б) *килька, грушевый, кашлянуть, пахота, пасквиль*;

в) *губчатый, алкоголь, грушевый, пасквиль, коклюш*;

г) *килька, звонит, алкоголь, пахота, грушевый*.

5. В глаголах какого ряда ударение падает на последний слог?

а) исчерпать, пломбировать, первенствовать, избаловать;

б) усугубить, предвосхитить, формировать, облегчить;

в) упомянуть, принудить, углубить, присовокупить;

г) избаловать, присовокупить, облегчить, углубить.

6. Верно даны формы им. п. мн. ч. всех существительных ряда:

а) *гербы́, директора́, диспе́тчера́, договора́, доктора́*;

б) *гербы́, директора́, диспе́тчеры, догово́ры, доктора́*;

в) *ге́рбы, директора́, диспе́тчеры, до́говоры, доктора́*;

г) *ге́рбы, дире́кторы, диспе́тчеры, догово́ры, доктора́*.

7. К среднему роду относятся все иноязычные несклоняемые существительные ряда:

а) *бра, салями, желе, безе, лассо, купе, кредо, алиби, декольте*;

б) *бра, клише, желе, безе, лассо, купе, кредо, алиби, декольте*;

в) *бра, цеце, желе, безе, кофе, купе, кредо, алиби, декольте*;

г) *бра, клише, кафе, кольраби, лото, лассо, рантье, кредо, алиби*.

В следующих тестах представлен выбор нескольких вариантов, что прежде всего предлагаем для промежуточного и итогового контроля.

1. Научный стиль имеет следующие подстили:

а) *научно-законодательный*, б) *собственно научный*, в) *научно-учебный*, г) *научно-справочный*, д) *научно-популярный*, е) *научно-деловой*.

2. Признаками правильной речи являются:

а) *спонтанность в реализации слова*, б) *появление языковой единицы*, в) *степень распространенности языковой единицы*, г) *целесообразность употребления той или иной языковой единицы*, д) *воля отдельной личности*.

3. Установите соответствие между понятиями и их определениями:

1. Хиазм	1. Художественное преувеличение свойств изображаемого предмета или явления
2. Панегирик	2. Вид метафоры, перенесение черт человека на неодушевленные предметы и явления
3. Эвфемизм	3. Хвалебная речь; древнегреческая и древнеримская патриотическая речь, в которой восхвалялись подвиги богов, предков, народа
4. Гипербола	4. Стилистическая фигура, равночленное расположение частей в смежных предложениях
5. Олицетворение	5. Стилистическая фигура, смягченное слово или выражение, употребляемое вместо интимного, грубого или непристойного
6. Изоколон	6. Стилистическая фигура, перекрестное расположение параллельных членов в двух смежных предложениях

4. Установите соответствие между родами и видами красноречия:

Род	Вид
1. Духовный	1. Патриотическая речь
2. Академический	2. Проповедь
3. Социально-политический	3. Надгробное слово
4. Социально-бытовой	4. Реферат

Список тестов для контроля знаний студентов указанными выше образцами не завершается: нами подготовлено более 2 тыс. тестовых заданий по всем изучаемым по курсу темам. Все эти тесты нами включены в фонд оценочных средств дисциплины. Данными тестами могут пользоваться не только студенты Дагестанского государственного университета: они должны быть доступны через цифровые технологии и для студентов (бакалавров и специалистов) других вузов поликультурного региона.

Таким образом, в статье мы осветили собственный взгляд на применение разновидностей тестового контроля знаний студентов Дагестанского государственного университета при обучении русскому языку и культуре речи с целью оптимизации учебного процесса. Кроме того, отразили наш опыт проведения текущего, промежуточного и итогового контроля. Результативность и эффективность мы видим при объективном сетевом тестировании как итоговый контроль в форме экзамена или зачета при наличии нескольких вариантов ответов или при использовании кейс-заданий. Важно электронное тестирование при разнообразии тестовых заданий, в том числе при опросе онлайн во время текущего и промежуточного контроля.

Отмечаем, что, на наш взгляд, в работе мы достигли поставленной цели и реализовали озвученные задачи, показали различные образцы тестов и использовали разнообразные способы проведения тестирования для оптимизации учебного процесса в поликультурной аудитории. Удобным способом усвоения учебного материала мы считаем тестирование по блокам (или блочное тестирование). При этом устно следует аттестовать студента по речевым темам, а по остальным – в основном письменно.

Успеваемость, определяемая через тестирование, наглядно показывает, как важны в будущем грамотная коммуникация и выработка навыков профессионально ориентированной речи как результат обучения студентов русскому языку и культуре речи. Конечные данные тестирования, естественно, выступают как критерии оценки знаний студентов. И такие задания по указанной дисциплине предлагаем использовать на занятиях разных направлений подготовки будущих специалистов в вузах республики. В перспективе необходимо полностью перейти на осуществление контроля успеваемости через цифровые технологии, что востребовано в современном образовательном процессе. Ведь употребление тестов прежде всего оправдало себя при дистанционном обучении в период пандемии COVID-19. Помимо этого, электронное тестирование будет способствовать экономии времени и средств и объективной и оперативной выдаче результатов.

Библиографический список

1. Гужова Н.В. Результаты анализа орфографической и пунктуационной грамотности студентов вуза (на материале тестов). *Морозовские чтения*: Международный научно-методический семинар. Иваново, 2022: 55–60.
2. Васюкова И.А. *Словарь иностранных слов*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.
3. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Конституция горца*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
4. Ваджибов М.Д. *Русский язык и культура речи. Тесты для самостоятельной подготовки к занятиям:* практикум для бакалавров гуманитарных специальностей. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019.
5. Акованцева Н.В. Тестирование в процессе обучения студентов-нефилологов русскому языку и культуре речи. *Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике*: материалы XVII Международной научной конференции. Москва: Институт русского языка, 2013: 15–19.
6. Лаврентьева Е.В. Обучающие тесты как средство организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Русский язык и культура речи». *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков*: материалы II Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство СГУПСа, 2019: 358–362.
7. Ваджибов М.Д. *Орфоэпический, лексический и грамматический минимумы*. Краткий словарь по русскому языку и культуре речи для студентов первых курсов социального факультета и факультета психологии. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
8. Ваджибов М.Д. Акцентологическая грамотность как составляющая риторической грамотности студентов в условиях дагестанского полиязычия. *Современный ученый*. 2017; № 8: 110–116.
9. Ломоносов М.В. *Краткое руководство к красноречию*. Available at: http://lomonosov.niv.ru/lomonosov/nauka/rukovodstvo-k-krasnorechiyu/o-ukrashenii-voobsche.htm
10. Михальская А.К. *Основы риторики. 10–11 кл.*: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Дрофа, 2001.
11. Вербицкая Л.А. *Давайте говорить правильно*: пособие по русскому языку. Москва: Высшая школа, 2001.
12. Ваджибов М.Д. *Русский язык и культура речи:* учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. Махачкала: Издательство ДГУ, 2017.

References

1. Guzhova N.V. Rezul'taty analiza orfograficheskoj i punktuacionnoj gramotnosti studentov vuza (na materiale testov). *Morozovskie chteniya*: Mezhdunarodnyj nauchno-metodicheskij seminar. Ivanovo, 2022: 55-60.
2. Vasyukova I.A. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: AST-PRESS, 1999.
3. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Konstituciya gorca*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
4. Vadzhibov M.D. *Russkij yazyk i kul'tura rechi. Testy dlya samostoyatel'noj podgotovki k zanyatiyam:* praktikum dlya bakalavrov gumanitarnyh special'nostej. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2019.
5. Akovanceva N.V. Testirovanie v processe obucheniya studentov-nefilologov russkomu yazyku i kul'ture rechi. *Sovremennaya ritorika v obschestvenno-rechevoj i pedagogicheskoj praktike*: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Institut russkogo yazyka, 2013: 15-19.
6. Lavrent'eva E.V. Obuchayuschie testy kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov po discipline «Russkij yazyk i kul'tura rechi». *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo SGUPSa, 2019: 358-362.
7. Vadzhibov M.D. *Orfo`epicheskij, leksicheskij i grammaticheskij minimumy*. Kratkij slovar' po russkomu yazyku i kul'ture rechi dlya studentov pervyh kursov social'nogo fakul'teta i fakul'teta psihologii. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
8. Vadzhibov M.D. Akcentologicheskaya gramotnost' kak sostavlyayuschaya ritoricheskoj gramotnosti studentov v usloviyah dagestanskogo poliyazychiya. *Sovremennyj uchenyj*. 2017; № 8: 110-116.
9. Lomonosov M.V. *Kratkoe rukovodstvo k krasnorechiyu*. Available at: http://lomonosov.niv.ru/lomonosov/nauka/rukovodstvo-k-krasnorechiyu/o-ukrashenii-voobsche.htm
10. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki. 10-11 kl.*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Drofa, 2001.
11. Verbickaya L.A. *Davajte govorit' pravil'no*: posobie po russkomu yazyku. Moskva: Vysshaya shkola, 2001.
12. Vadzhibov M.D. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov gumanitarnyh special'nostej. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-271-274

Gavrilyuk N.P., *Cand. of Sciences (History), Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*
Sorochan V.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: vsorochan@mail.ru*

INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS. The article analyzes conditions, practice and trends in the introduction and use of information and educational technologies as a means of increasing the efficiency of the educational process in the preparation of graduates in the field of study 44.03.01 Pedagogical education, profile "History". The practice of forming an information and educational environment in educational institutions often comes down to solving technical problems and introducing individual means and technologies of informatization. Within the framework of the stated topic, the researchers solve the task was to form – through the most complete list and detailed analysis of various educational platforms, information resources, tools and technologies – the widest possible set of tools for the universal training of teaching staff capable of comprehensively using information and communication technologies in the educational activities, in particular in training of future history teachers.

Key words: **information and educational technologies, information and educational environment, Moodle, mind maps, cloud technologies, blog, web magazine, Web applications, Internet communications.**

Н.П. Гаврилюк, *канд. ист. наук, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*
В.В. Сорочан, *канд. физ.-мат. наук, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: vsorochan@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

В статье предпринята попытка проанализировать условия, практику, тенденции внедрения и использования информационно-образовательных технологий как средств повышения эффективности образовательного процесса при подготовке выпускников по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «История». Практика формирования информационно-образовательной среды в учебных заведениях зачастую сводится лишь к решению технических проблем и внедрению отдельных средств и технологий информатизации. В рамках заявленной темы наша задача заключалась в том, чтобы через максимально полный перечень и детальный анализ различных образовательных платформ, информационных ресурсов, средств и технологий сформировать максимально широкий набор инструментов для универсальной подготовки педагогических кадров, способных комплексно использовать средства информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности, в частности при подготовке будущих учителей истории.

Ключевые слова: **информационно-образовательные технологии, информационно-образовательная среда (ИОС), Moodle, интеллектуальные карты (Mind Mapping), облачные технологии, блог, веб-журнал, веб-приложения, интернет-коммуникации.**

Актуальность темы исследования обоснована несколькими факторами, которые напрямую связаны с реализацией образовательных программ на различных уровнях образования: степенью вовлеченности в эти процессы учителей школ и преподавателей вузов, внесением изменений и дополнений в действующие нормативные акты в сфере образования и науки. Учитывая тот факт, что в 2022–2023 учебном году в некоторых школах работа ведется еще в соответствии федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования 2010 г., в 10–11-х классах образовательный процесс основан на федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, а в отдельных школах начата работа в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования 2021 г., важно понимать, как правильно использовать и внедрять рекомендации и требования, прописанные в Концепции преподавания учебного курса «История России», с входящим в ее состав Историко-культурным стандартом, являющимся частью комплекта концептуально-нормативных материалов, определяющих основы изучения отечественной истории.

Обозначенные проблемы, а также внесенные в редакцию изменения и дополнения от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г., с изменениями N 1456 от 26.11.2020 г., Приказа Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование»[1], вызывают ряд вопросов и опасений при организации образовательного процесса в вузе, при подготовке будущих учителей истории с акцентом на использование современных информационно-образовательных технологий.

Цель работы заключается в анализе традиционных практик реализации образовательного процесса, использовании доступных информационно-образовательных технологий и прогнозировании реализации образовательного процесса с использованием современных, новейших средств и технологий информационно-коммуникативного характера при подготовке учителей истории. Как показывает практика, сложность работы учителей обусловлена отсутствием единой модели интегративной информационно-образовательной среды (ИОС) в учреждениях образования. Поиск эффективных способов интеграции традиционной и инновационной среды во многом зависит от деятельности учителей-предметников, способных использовать потенциал предметно-ориентированной ИОС для достижения качественно новых образовательных результатов.

Исходя из поставленной цели, нам важно решить ряд задач:

– изучив федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, выявить разделы и пункты, соблюдение и реализация которых может быть достигнута при помощи информационно-коммуникационных технологий в условиях развитой информационно-образовательной среды;

– выявить и проанализировать наиболее успешные и доступные образовательные платформы, информационно-образовательные ресурсы и информационно-коммуникационные технологии, которые могут быть использованы как при подготовке учителей истории, так и в самой практике будущих учителей истории в школе.

Научная новизна исследования слабо прослеживается, так как работа носит в большей степени практико-ориентированный характер и направлена на инструктирование как преподавателей вуза, так и будущих учителей истории по использованию современных достижений в компьютерной технике, информационно-коммуникационных технологиях и на образовательных платформах. Научная новизна может быть обозначена лишь как попытка разработки модели подготовки учителей истории с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения на основе формирования и внедрения приемлемой и доступной информационно-образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что необходимым условием высококвалифицированного преподавания общественных дисциплин, а в реалиях последних лет особенно истории, должно стать наличие аналитически мыслящего, информированного и компетентного учителя, ознакомленного с новыми достижениями и педагогическими методиками и практиками на национальном и мировых уровнях, способного анализировать различные категории источников информации и представлять ученикам объективные доказательства предпосылок происшествия тех или иных событий, умеющего выстраивать сценарные прогнозы развития общества.

Учителя истории признают, что практика преподавания истории столь же важна, как и проведение исторических исследований или написание статей и книг. Но есть серьезная проблема – научить учителя использовать новые достижения исторической дидактики, а особенно в условиях модернизации образовательной системы и предъявления новых требований к самой исторической науке.

Рост требований к информационной компетентности специалистов обусловливает необходимость внедрения информационных технологий с целью повышения результативности, интенсивности и инструментальности их профессиональной деятельности. Использование информационных ресурсов позволяет избавиться от рутинной работы, повышая тем самым качество профессиональной деятельности [2]. Традиционные дидактические требования характеризуют следующие свойства информационных образовательных ресурсов: научность, доступность, проблемность, наглядность, активизация деятельности, адаптивность и интерактивность.

Выбор дистанционной среды Moodle [3] в качестве средства формирования профессиональной компетентности у будущих учителей истории объясняется

тем, что эта платформа электронного обучения признана самой популярной в образовательных системах многих стран мира. Слово Moodle является аббревиатурой от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, что в переводе на русский язык означает «модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда».

Moodle – это дистанционная среда, с помощью которой можно самостоятельно изучать материал в локальной или глобальной сети Интернет, который подается для изучения. Проанализировав возможности использования дистанционной системы Moodle в учебном процессе, можно выделить преимущества ее использования как для преподавателя, так и для студента.

Для преподавателя система Moodle позволяет эффективно организовать учебный процесс.

Для студентов система Moodle дает возможность получить:

– логически структурированный и комплектный учебно-методический материал, улучшающий условия для самостоятельного овладения дисциплиной;

– средства самоконтроля учебных достижений;

– средства выполнения задач для лучшего запоминания профессионально ориентированной лексики;

– расширенные интернет-ресурсы;

– дистанционное овладение учебным материалом.

Дистанционная среда Moodle предполагает применение разнообразных шкал и стратегий оценки уровня знаний студентов. Преподаватель имеет возможность самостоятельно создавать и применять собственные шкалы оценки. При разработке тестов Moodle позволяет применять гибкую систему оценивания, согласно которой тестовой задаче придается определенный коэффициент весомости, отражающий их сложность. Возможность создавать текстовые задания разной формы (закрытой, открытой, задачи на соответствие, задачи на установку последовательности и т. п.) стимулирует умственную активность и позволяет отображать специфические для каждой формы элементы содержания и применять специфические для каждой формы средства формирования и контроля профессиональной компетентности.

Таким образом, обучающая среда будущего учителя истории в системе Moodle для формирования профессиональной компетентности была спроектирована с учетом достижений современной педагогики и информационных технологий. Эта среда адаптирована для сетевого обучения и имеет значительные дидактические возможности для создания инновационных средств, способствующих повышению уровней сформированности компетенций будущих учителей истории. Целенаправленное использование вспомогательных средств программного обеспечения позволяет сделать учебный процесс интерактивным и способствует формированию будущих специалистов более высокого уровня профессиональной компетентности в условиях внедрения в профессиональное образование современных сетевых технологий.

Важно отметить, что учебная среда будущих учителей истории создается преподавателем и может включать следующие компоненты:

– информационно-справочный блок – информационно-учебные материалы – хронологические таблицы, видеоматериалы, презентации, интеллектуальные карты (Mind Map, FreeMind, Mind Meister) и ссылки на интернет-ресурсы (Wikipedia, Wikispaces и др.);

– учебно-контролирующий блок – средства для формирования профессиональной компетентности у будущих учителей истории и индивидуальные задачи, направленные на лучшее усвоение студентами материала;

– блок самоконтроля – тестовые задания для самоконтроля учебных достижений студентов;

– коммуникативный блок – средства для организации коммуникативного взаимодействия субъектов обучения (Skype, E-mail, форум, обмен вложенными файлами с преподавателем; Chat; обмен личными сообщениями) и ссылки на социальные сети.

Использование интеллектуальных карт (Mind Mapping) при формировании профессиональной компетентности у будущих учителей истории значительно облегчает процесс усвоения студентами терминов, хронологических событий и дат по определенной теме. С помощью интеллектуального картографирования можно визуализировать довольно сложные концепции и большие объемы информации. Наглядность упрощает анализ данных и их запоминание, что так необходимо студентам-историкам при овладении профессионально ориентированной лексикой.

Каждую мысль во время проведения занятия рекомендуется реализовывать в ментальные карты для формирования профессионально ориентированной лексики будущих учителей истории в виде ассоциативных диаграмм и рисунков. Это помогает им организовать, построить свои мысли и связать главное в них. Технология Mind Mapping помогает лучшему пониманию материала и способствует дальнейшему его запоминанию.

Технологию Mind Mapping для формирования профессиональной компетентности у будущих учителей истории можно применять также и в дистанционной среде Moodle. Для этого разработано множество вспомогательного программного обеспечения, наиболее популярными среди которых являются Free Mind, Mind Manager, Visual Mind, xMind и т. д. Можно использовать специальный плагин Mindmap, непосредственно разработанный для среды Moodle.

Неотъемлемой частью развития ИОС вуза являются облачные сервисы и технологии, которые при должном использовании позволяют не только систематизировать, но и визуализировать структурные элементы учебного контента в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-историков, а также преодолевать существующие барьеры, такие как технологические, географические, социальные.

Облачные сервисы являются идеальной платформой для автоматизации учебного процесса, поскольку, во-первых, не требуют затрат на приобретение аппаратного обеспечения и администрирования готового решения, во-вторых, позволяют одновременно сотрудничать большому количеству пользователей, а в-третьих, облачные технологии сейчас – самый модный тренд и выпускникам вуза предстоит жить именно в «облачном» будущем.

Среди основных преимуществ и характеристик, присущих облачным сервисам, можно отметить:

– доступность через веб-браузер или через специальный интерфейс приложения для доступа к веб-сервисам;

– доступность с любого компьютера и различных устройств, подключенных к Интернету;

– обеспечение защиты данных от потери и выполнение многих видов образовательной деятельности, мониторинг и оценка, онлайн-тесты, открытие образовательной среды;

– отсутствие необходимости приобретения дополнительного программного и аппаратного обеспечения;

– понятный и доступный интерфейс;

– экономия дискового пространства, неограниченный объем хранения данных, возможность организации резервного хранения материалов.

В то же время нам важно понимать, что облачные технологии предлагают учителю широкие возможности в плане осуществления профессиональной деятельности:

– возможность сохранять собственные материалы (документы, видео- и аудиофайлы) на виртуальном диске и получать к нему доступ с любого компьютера, подключенного к Интернету;

– организация общения с преподавателями из других образовательных учреждений (анимация онлайн-курсов, тренингов, круглых столов);

– принципиально новые возможности для организации исследовательской, проектной деятельности и адаптации учебного материала к реальной жизни;

– использование современных инструментов для разработки интерактивных учебных материалов к урокам;

– новые возможности для передачи знаний: онлайн-курсы, вебинары, комплексные практические занятия, совместные лабораторные работы.

Применение новейших технологий на уроках способствует повышению качества образования, формированию предметной и межпредметной компетентности студентов, раскрытию их способностей, подготовке к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. С целью повышения интереса студентов к учебе, углубления их знаний и реализации образовательных задач учебного предмета используют такие сервисы для визуализации учебного материала, как:

1. LearningApps.org – онлайн-сервис для создания интерактивных упражнений;
2. MindMeister, Mindomo, Mind42 – сервисы для создания ментальных карт (карт знаний);
3. Padlet – интерактивная доска;
4. Glogster – социальная сеть, благодаря которой можно создавать интерактивные плакаты.

Очень важным для преподавателя сегодня является вопрос обеспечения максимальной интерактивности учебной деятельности студентов. В частности, в этом процессе преподавателю очень помогают разного плана интерактивные упражнения. В настоящее время с целью создания таких интерактивных онлайн-упражнений преподаватели используют возможности бесплатного онлайн-сервиса Learning Apps. Это конструктор для разработки интерактивных домашних заданий по различным предметам для использования в классе и во внеклассной деятельности.

Сервис Learningapps.org в образовательном процессе может использоваться:

– для активизации познавательной деятельности студентов;

– для закрепления изученного материала;

– в качестве домашнего задания;

– для организации самостоятельной исследовательской деятельности;

– для организации работы студентов по представлению своих результатов с помощью этого сервиса

Не менее важным в образовательном процессе является вопрос организации системы контроля усвоения учащимися учебного материала. Во время стремительного развития ИКТ и возникновения «облачных технологий» эту проблему можно решить с помощью образовательного сервиса WEB-test конструктора – «Мастер-тест».

WEB-test конструктор «Мастер-тест» – это современный бесплатный интернет-сервис, который предоставляет возможность легко создавать онлайн-тесты. Для интернет-тестирования на компьютер пользователя не требуется устанавливать никаких дополнительных программных средств. А преподавателю, что создает тест, кроме знаний по дисциплине, необходимо иметь начальные

навыки использования ПК и применения интернет-технологий. Во время работы с программой преподаватель может вводить тексты заданий и варианты ответов с указанием правильных, выбирать цвет текста и фон будущего документа. Во время формирования теста существует возможность использования графических изображений. Эффективность онлайн-тестирования заключается в том, что ученик его может пройти дома, а преподаватель – контролировать количество перезапусков и результат.

С целью контроля усвоения студентами теоретического материала среди предлагаемых облачных сервисов преподаватели очень часто обращаются к среде Google Forms. Google Forms как среда для создания анкет, опросов, тестирования может быть использована преподавателем в процессе контроля усвоения студентами определенного теоретического материала либо при проведении определенного анкетирования или социологического опроса. Google-формы являются отличными помощниками преподавателя, которые позволяют создавать и проводить викторины, опросы, тесты, анкеты. Все результаты упорядочены в электронной таблице, которую с легкостью можно скачать или смотреть онлайн. Работа с Google-формами может быть как фронтальной, так и индивидуальной, поэтому подходит и для дистанционного обучения. Итак, Google-формы – это очень удобный способ анкетирования и тестирования студентов. Эти возможности данного сервиса активно используются в процессе профессиональной подготовки педагогов-историков во время проведения тестирований, анкетирования, блиц-опросов и тому подобного.

Одной из новейших технологий обучения является технология создания интеллект-карт. Это инновационное направление в образовании, которое способствует закреплению знаний и развитию творческих способностей личности. Создание интеллект-карты предполагает соблюдение следующих правил: безоговорочное наличие центрального образа; иерархия связей; нумерованная последовательность изложения содержания; использование графических образов; лаконичность и четкость изложения мнений; по одному ключевому слову (словосочетанию) на каждой линии; сочетание разных содержательных блоков иерархии в случае необходимости; отграничение разных содержательных блоков при необходимости предельными линиями; использование рисунков-символов образа для усиления содержания.

Метод интеллект-карт эффективен для генерации идей и ассоциаций. При этом значительно активизируется зрительная память. Этому способствует набор ключевых слов, использование цвета, символы, значки и стрелки с указанием групп слов.

Интеллект-карты структурированы по аналогии памяти. Они помогают организовать информацию. Творческий потенциал в виде интеллект-карты полезен для мозгового штурма. Представляя свои мысли и взгляды в пространственной форме с помощью цвета и изображений, осуществляется улучшенный обзор и новые сочетания, в том числе желаемые направления решение вопроса посредством идей.

Конечно, создание интеллект-карт требует определенных затрат времени и определенных графических навыков. Поэтому на сегодняшний день существует ряд онлайн-сервисов, разработанных специально для создания интеллект-карт. Среди самых популярных стоит выделить FreeMind, XMind, Bubble, iMindMap, Mind42, Coggle, MindMeister, LOOPY, WiseMapping. Предлагаемые программы в большинстве являются бесплатными, удобными в работе и позволяют создавать разновидности интеллект-карт любой сложности. Интеллект-карты – современный инструментарий визуализации информации – получают все большее распространение в практике педагогов разных учебных заведений.

Преимущества такого метода очевидны и результативны. Гибкость интеллект-карт позволяет рассматривать любую тему или вопросы (они могут использоваться группой или индивидуально). Возможности применения интеллект-карт в педагогической практике позволяют улучшить память, напомнить факты, слова и образы; генерировать идеи; вдохновлять на поиск необходимого верного решения задачи; продемонстрировать концепцию диаграммы; проанализировать результаты или события; структурировать учебные работы; суммировать информацию; организовать взаимодействие учащихся в групповой проектной работе или ролевых играх; улучшить учебный процесс. Использование современных технологий визуализации информации способствует повышению фундаментальности образования, интеграции образования на национальном и мировом уровнях, формирует сознательное образовательное будущее подрастающего поколения.

Немаловажным фактором при организации и реализации образовательного процесса является практика налаживания коллективного взаимодействия и сотрудничества на уровне «преподаватель – студент». К таким сервисам, в частности, можно отнести электронные почтовые ящики, чаты и другие сервисы для обмена сообщениями и небольшими объемами данных. Кроме того, сюда относятся и сетевые хранилища данных, доступ к которым имеет или только преподаватель, или группа учеников. Gmail-почта – это простой и очень удобный сервис для обмена сообщениями с возможностью прикрепления к ним небольшого объема документов различных типов. Данный сервис может быть использован как отличный способ коммуникации между преподавателем и студентами с возможностью обмена между собой определенными файлами.

Google Диск – бесплатное облачное хранилище данных, что позволяет преподавателю структурировать и сохранять учебную информацию, дает возможность предоставлять доступ к данным определенным пользователям, что удобно использовать, например, при работе над коллективным творческим заданием или проектом.

Dropbox – это облачная система хранения информации в виде папок или файлов. Используя облако Dropbox, можно синхронизировать файлы, например, загружая их на ПК в облако, данные можно сразу увидеть на другом устройстве и использовать их в обычном режиме работы с документами. Dropbox позволяет использовать электронную почту.

Для современного преподавателя очень важным является вопрос о возможности работы с информацией в режиме совместного доступа. Для этого достаточно удобно и целесообразно пользоваться бесплатными сервисами на базе Google-платформы, а именно – Google Docs. Google-документы, Google-презентации, Google-таблицы – это своего рода сетевой офис, что дает возможность создавать, сохранять, редактировать документы в сети Интернет с возможностью совместного доступа и редактирования.

Google Docs – это бесплатный онлайн-рабочий стол, который включает в себя текстовый процессор, электронную таблицу и службу создания интернет-презентаций, а также облачную службу хранения файлов пользователей с функциями совместного использования файлов, разработанную Google. Этот сервис предлагает 1 ГБ свободного места для хранения импортированных документов и неограниченное пространство для создания и хранения документов в собственном формате.

Для налаживания сетевого взаимодействия по линии «учитель – ученик» очень удобно использовать так называемые «блог-технологии» – записи.

Блоги характеризуются публикацией отзывов «комментариев» посетителями, что делает блоги средой сетевого общения. Блог, как технологию ведения в Интернете собственного дневника, следует отнести к асинхронным сетевым сервисам. Blogger-сервис для ведения блогов, который позволяет сохранять на своем хостинге не только программное обеспечение, но и множество информации: записи, рисунки, комментарии, видео и прочее. Его также можно рассматривать как вариант личного образовательного пространства и средства для организации совместной деятельности определенной группы студентов – открытой или закрытой средой для организации педагогических дискуссий разных направлений. Такое использование блогов разрешено и оправдано, поскольку многие из них имеют дополнительные преимущества перед форумами: возможность публикации мультимедийных фрагментов в тексте, пересечения нескольких веток обсуждения. Однако блоги не позволяют обмениваться сообщениями в онлайн-режиме. По типу информационных данных блоги делятся на:

1. Текстовый веб-журнал – основные информационные данные – текст. Используется для описания собственных мыслей, впечатлений или теоретических положений своей дисциплины и т. д.

2. Графический веб-журнал – основные информационные данные – графические (рисунки, фотографии, схемы, диаграммы, презентации и т. д.). Например, данный тип веб-журнала можно использовать для сохранения графических изображений, которые нужны для выполнения практической работы или для публикации фотографий или отдельных студентов (веб-журнал как доска почета).

3. Звуковой веб-журнал – основные информационные данные – звуковые. Этот тип веб-журнала может содержать не только музыкальные записи, но и записи проведенных уроков или лекций, практических занятий и другие учебные звуковые материалы.

4. Видеоблог – основные информационные данные – видеозаписи. Этот веб-журнал может содержать различные учебные видеоматериалы – например, видеозаписи лучших уроков для обучения будущих педагогов-историков или ответы студентов и т. д.

5. Комбинированный веб-журнал – совокупность различных видов информационных данных – текстовых, графических, звуковых, видео, которая отражается в хронологическом порядке

Использование блог-технологий в учебном процессе направлено на получение более высокого уровня навыков и компетентностей как студента, так и преподавателя.

Отличным сервисом для систематизации учебного контента является образовательный веб-сайт. По определению А. Хуторского, образовательный веб-сайт – это целостная, концептуально обоснованная и структурно построенная система, которая объединяет взаимосвязанные веб-страницы, содержание которых подчинено общей идее и показано в конкретных целях и задачах каждой из них [цит. по: 4, с. 5].

Можно выделить такие группы образовательных веб-сайтов:

– сайты, которые обеспечивают широкий и качественный доступ к имеющимся образовательным продуктам;

– сайты, которые стимулируют процесс создания инновационных образовательных продуктов;

– сайты, которые способствуют внедрению новых форм организации учебного процесса;

– сайты, которые обеспечивают учебно-методическое сопровождение образовательного процесса.

Чаще всего персональные сайты педагогического назначения относятся к последним двум группам. Персональные сайты педагогического назначения можно разделить на авторские (сайт, на котором автор освещает не только свои профессиональные достижения, но и личные увлечения, мысли) и сайты, посвя-

щенные конкретному предмету, где фигура автора не определена. Персональный образовательный сайт как педагогический инструмент расширяет существующие образовательные функции. Создание персонального сайта педагогического назначения позволяет решить следующие задачи:

– индивидуализация содержания обучения;

– содействие повышению уровня доступности обучения, расширению содержания образования, привлечению дополнительных источников информации, учебного материала;

– популяризация студенческих достижений, демонстрация и презентация результатов деятельности;

– реализация возможностей дистанционного обучения.

Возможно выделить ряд компонентов, из которых состоит современный персональный преподавательский сайт:

– содержание педагогической деятельности (разработки занятий, материалы к занятиям, методические материалы, работы студентов и др.);

– презентация автора (личная информация, фото);

– форма обратной связи (форум, гостевая книга);

– ссылки на другие полезные ресурсы сети.

Сегодня существует несколько интернет-инструментов, которые предоставляют возможность обычному пользователю создавать собственные сайты и размещать их в сети Интернет, среди них uCoz и сайты Google.

uCoz – это бесплатная система управления сайтом и хостинг для сайтов, созданных с ее использованием, разработанная компанией uKit Group. Конструктор uCoz состоит из панели управления с набором модулей и дополнительными настройками. Пользователь может настроить панель управления под свои потребности: оставить только те модули, которые будут использованы в работе [5]. Модули uCoz могут использоваться как в единой связке для создания полнофункционального сайта, так и по отдельности, например, в качестве блог-платформы, интернет-магазина и др. В бесплатной версии можно получить львиную долю функционала, возможность подключить свой домен, 400 Мб места. Если имеется образовательный сайт, убрать рекламный баннер системы можно, написав письмо в техподдержку с просьбой снять баннер.

Из плюсов системы можно выделить:

– встроенный в панель управления магазин премиум-шаблонов;

– обширные возможности для раскрутки созданных внутри системы сайтов;

– универсальность как в плане типов разрабатываемых сайтов, так и в плане аудитории – это конструктор для всех;

– модульная система – можно вручную выбрать, какой функционал будет активным;

– синхронизация с большим количеством полезных сервисов – соцсетями, биржами контента/фриланса, системами сбора статистики и др.;

– внедрение разработчиками функционала для соблюдения нишевого законодательства (версия для слабовидящих, онлайн-касса, пользовательское соглашение и т. д.);

– глубокая интеграция с сервисами Яндекса.

Недостатки создания сайтов на uCoz:

– стандартные шаблоны редко обновляются, а многие из них уже морально устарели. Ситуацию спасает кастомизация и магазин премиум-шаблонов;

– невозможность полноценного использования SEO-модуля на бесплатных тарифах.

Google-сайты – это удобный способ структурирования учебного контента в рамках одной среды. Google-сайты позволяют преподавателям и студентам бесплатно организовать и структурировать учебный контент для создания отчетов по выполнению совместного проекта и тому подобное. Преимуществом данного сервиса является возможность совместной работы над сайтом группы лиц, что является незаменимым в процессе коллективной работы. Преимущества создания сайтов на Google:

– создание сайта напоминает процесс оформления документа в текстовом редакторе;

– не требуются знания языка разметки гипертекстовых страниц;

– возможность работы над сайтом нескольких пользователей;

– использование и добавление на сайт информации из различных сервисов Google.

Недостатки создания сайтов на Google:

– адрес сайта имеет вид sites.google.com/site/site_name,

– для оформления дизайна сайта есть только несколько шаблонов,

– объем дискового пространства 100 Мб на сайте Google,

– не поддерживаются CSS и JavaScript,

– ограниченные настройки оформления веб-страниц.

Следовательно, образовательный веб-сайт, созданный на базе бесплатной Google-платформы – это удобный способ для преподавателя структурировать учебный материал в одном учебном комплексе. Также подобные сайты – это удобный способ организации коллективной проектной деятельности студентов вуза.

Подводя итоги исследования, важно подчеркнуть, что организация и реализация образовательного процесса на базе ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата, в частности по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «История» с обязательным выполнением требований стандарта, практически невозможна без использования информационно-коммуникационных технологий, информационно-образовательных платформ и систем. К примеру, невозможно выполнить требования пункта 1.5 стандарта в части применения электронного обучения, использования дистанционных образовательных технологий, особенно если это касается обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; невозможна реализация III раздела стандарта, регламентирующего требования к результатам освоения программы бакалавриата, а именно – формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций. Отдельного внимания заслуживает пункт 4.2.2 Раздела IV. Требования к условиям реализации программы бакалавриата, в котором четко прописаны технические требования и условия к обеспеченности вуза при реализации образовательного процесса, в том числе предоставлении доступа обучающимся к учебно-образовательным материалам, локальным нормативным документам, при организации процедур проверки сформированности компетенций при проведении рубежного контроля, промежуточной и итоговой аттестаций.

Ориентируясь на опыт Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в использовании информационно-образовательных платформ и информационно-коммуникационных технологий, можно заключить, что наиболее широко используемыми являются следующие: дистанционная среда Moodle, которая широко применима для проведения входного контроля знаний, оценки сформированности компетенций, проведения различных конкурсов, олимпиад и научно-просветительских мероприятий; WEB-test конструктор «Мастер-тест»; Google Forms как среда для создания анкет, опросов, тестирования, в том числе при организации и проведении производственных (педагогических) практик на базе школ; Google-сайты; электронные почтовые ящики, чаты, и другие сервисы для обмена сообщениями и небольшими объемами данных как между студентами, так и между студентом и преподавателем.

Таким образом, в условиях реформирования традиционной системы образования в контексте глобализации возрастают требования общества к качеству предоставления образовательных услуг и подготовки будущих специалистов. Образовательная среда учебного заведения должна обеспечивать всестороннее развитие личности, развивать ее критическое мышление, формировать умение решать нестандартные проблемы, удачно использовать современные средства интернет-коммуникации. Поэтому сформировать эффективную информационно-образовательную учебную среду, способствующую качественной подготовке будущих учителей истории, без использования современных Web-приложений сегодня практически невозможно.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf
2. Ларченков А.Э., Сорочан В.В. Возможности применения модуля искусственного интеллекта для оптимизации деятельности отдела кадров. *Вестник Калужского университета*. 2021; № 1: 81–83.
3. *Moodle: официальный сайт*. Available at: https://stats.moodle.org/
4. *Как создать сайт студенческого научного общества*. Авторы-составители Д.В. Лучанинов, А.А. Пасюков. Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2017.
5. Гаврилов С. Обзор конструктора сайтов Юкоз: плюсы и минусы, отзывы пользователей. *Site-builders*. Available at: https://site-builders.ru/konstruktor-sajtov-ucoz

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 121. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf
2. Larchenkov A.`E., Sorochan V.V. Vozmozhnosti primeneniya modulya iskusstvennogo intellekta dlya optimizacii deyatel'nosti otdela kadrov. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*. 2021; № 1: 81-83.
3. *Moodle: oficial'nyj sajt*. Available at: https://stats.moodle.org/
4. *Kak sozdat' sajt studencheskogo nauchnogo obschestva*. Avtory-sostaviteli D.V. Luchaninov, A.A. Pasyukov. Birobidzhan: IC PGU im. Sholom-Alejhema, 2017.
5. Gavrilov S. Obzor konstruktora sajtov Yukoz: plyusy i minusy, otzyvy pol'zovatelej. *Site-builders*. Available at: https://site-builders.ru/konstruktor-sajtov-ucoz

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-275-278

Gavrilyuk N.P., *Cand. of Sciences (History), Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*
Gureev Ya.V., *MA student, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: gureevyv@studklg.ru*

RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND PRACTICES AIMED AT THE PREVENTION OF INTER-ETHNIC AND INTER-REFESSIONAL CONFLICTS IN A UNIVERSITY. The current state of interethnic relations between ethnic communities and the state is influenced by many factors, among which should be noted the difficult transitional period of building new socio-economic and political interactions in Russian society, shortcomings in the reform of the sphere of national politics, ethno-political conflicts and their negative consequences, manifested, including at the regional level, in the border area. In modern conditions, it is impossible not to note the role of the educational environment, with all its components, in the formation of national sentiments, tolerance for representatives of other cultures and confessions, including through the implementation of special modules, conducting ethnological practices, organizing research work. It is no coincidence that in the "Strategy of the state national policy of the Russian Federation until 2025" among the areas for its improvement, the provision of "training, retraining and advanced training of state and municipal employees on the implementation of the state national policy of the Russian Federation" is separately singled out [1].

Key words: **interethnic relations, intercultural ties, ethnic identity, national identity, identification, self-identification, Kaluga, Kaluga Oblast, educational program.**

Н.П. Гаврилюк, *канд. ист. наук, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru*
Я.В. Гуреев, *магистрант, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: gureevyv@studklg.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПРАКТИК, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПРОФИЛАКТИКУ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

На современное состояние межнациональных отношений и отношений между этническими общностями и государством повлияли многие факторы, среди которых следует отметить сложный переходный период построения новых социально-экономических и политических взаимодействий в российском обществе, недостатки в осуществлении реформирования сферы национальной политики, этнополитические конфликты и их негативные последствия, проявляющиеся, в том числе, на региональном уровне в пограничном пространстве. В современных условиях нельзя не отметить и роль образовательной среды со всеми ее составляющими в формировании национальных настроений, терпимости к представителям других культур и конфессий, в том числе через реализацию специальных модулей, проведение этнологических практик, организацию научно-исследовательской работы. Неслучайно в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года» среди направлений по ее совершенствованию отдельно выделено обеспечение «подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих по вопросам реализации государственной национальной политики Российской Федерации» [1].

Ключевые слова: **межэтнические отношения, межкультурные связи, этническая идентичность, национальное самосознание, идентификация, самоидентификация, Калуга, Калужская область, образовательная программа.**

Актуальность темы исследования не вызывает сомнений, поскольку события последнего десятилетия послужили неким катализатором для проявления различного рода конфликтных и агрессивных настроений как со стороны коренных жителей регионов России к иностранным гражданам, к мигрантам различных категорий, беженцам, так и обратной реакции, выраженной в насильственных действиях в отношении местных жителей субъектов Российской Федерации, грубых нарушениях законодательства, агрессии, неадекватном поведении в общественных местах, в том числе и в организациях образования.

Несмотря на то, что исторически Россия складывалась как многонациональное и поликультурное государство, периодически наблюдалось не только проявление гражданского национализма, но и характерные национальные противоречия, которые в моменты резкого обострения этнического национализма разных групп играли деструктивную роль в государственном развитии, а также приводили к изменению государственных границ как в сторону расширения, так и ограничения. В реалиях 2014–2022 годов мы наблюдаем, в том числе на региональном уровне, негативные проявления и настроения в отношении различных этносов и этнических групп, языка общения, даже внешних признаков и черт, национального характера и менталитета.

Кафедра истории Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского совместно со студентами направления подготовки «Публичная политика и социальные науки» в рамках заявленной темы задалась целью проанализировать, каковы же настроения студенческой молодежи в условиях изменения государственной национальной политики, ситуации в регионах с учетом новой миграционной политики, принятия новых концепций и стратегий развития регионов в отношении представителей неславянской культуры, в том числе различных категорий мигрантов, беженцам, переселенцам.

Отдельного внимания при определении цели исследования заслуживает практика внедрения и реализации в вузе образовательных программ профильного характера и степень их влияния на формирование национального самосознания и различных типов идентичностей, на развенчивание и борьбу со стереотипами и предрассудками, предотвращение конфликтов на национальной, этнической, конфессиональной почвах, а также формирование профессиональных навыков по исследованию этих процессов и составлению сценарных прогнозов развития событий.

С учетом поставленных целей среди основных задач мы определили:

– анализ доминирующих тенденций в этнической самоидентификации молодежи города Калуги и Калужской области через исследование типов идентичности;

– выявление настроений студенческой молодежи в части складывания национальных идей и формирования национального самосознания, идентификации и самоидентификации, наличия предпосылок для формирования той или иной идентичности посредством проведения опросов по отдельным разделам: «Национальное самосознание и патриотизм»; «Национальное самосознание»; «Отношение к иностранным гражданам»; «Восприятие феномена национализма в представлении молодежи и общественности»;

– проанализировать на базе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского практику открытия и реализации профильных образовательных программ с возможностью прогнозирования участия студентов и выпускников данных программ в качестве исследователей и экспертов в области межкультурного, межэтнического и межконфессионального взаимодействия, прогнозирования назревания конфликтов и возможных практик по их предотвращению и разрешению.

Научная новизна работы заключается в попытке использования отдельных технологий, методов и средств из сферы этнологии, этнополитологии, психологии для комплексного исследования настроений студенческой молодежи города Калуги и Калужской области в условиях геополитических трансформаций, пересмотра основ национальной политики государства, изменения миграционной политики и т. д. Студенческая молодежь в рамках исследования выбрана неслучайно, и связано это с тем, что это отдельная группа респондентов, которая имеет или получает профильное образование, знакома с теоретическими исследованиями по заявленной теме, со многими терминами и понятиями, более мобильна, что напрямую влияет на ответы по проблемным и дискуссионным вопросам. Как было отмечено, это лишь начальный этап исследования и в перспективе, в течение 2023 года, в рамках деятельности кафедры истории КГУ им. К.Э. Циолковского и НИЛ «Историко-культурное наследие Калужского края» планируется исследование среди всех жителей области.

Заявленная тема в большей степени носит практический характер, но в то же время важно отметить, что результаты исследования в виде цифровых показателей, графиков и схем, прогнозов послужат отправной точкой при разработке инструкций, рекомендаций, пособий для качественной организации деятельности профильных ведомств, в том числе организаций образования, в рамках открытия и реализации новых образовательных программ. В перспективе результаты исследований могут быть использованы и для современной трактовки и интерпретации различных явлений в рамках межкультурного, межэтнического и межконфессионального взаимодействия.

Первую попытку реализации пилотного проекта по исследованию предпосылок складывания определенных типов идентичностей среди студенческой молодежи мы осуществили в 2020 году, и базировалось исследование на опроснике Солдатовой Г.У. [2] и Рыжовой С.В. [3]. 128 студентов вуза приняли участие в опросе, и каждый из них по-своему отрефлексировал на 30 суждений, интерпретирующих конец фразы: «Я – человек, который…». Каждый раз, ставя знак плюс в одной из 5 колонок: *согласен; скорее согласен; в чем-то согласен, в чем-то нет; скорее не согласен; не согласен,* студент достаточно осознано подходил к выбору, о чем свидетельствуют результаты, представленные в табл.

Название типа идентичности	Выраженность
Этнонигилизм	3,54
Этническая индифферентность	12,31
Норма (позитивная этническая идентичность)	16,10
Этноэгоизм	4,31
Этноизоляционизм	3,90
Этнофанатизм	7,14

Технология подсчета результатов была достаточно проста и заключалась в суммировании баллов по каждому из пяти столбцов. С учетом полученных результатов, даже при незначительном охвате респондентов мы можем констатировать, что среди студенческой молодежи города Калуги и Калужской области доминирующим типом является позитивная этническая идентичность, но показатели этнической индиферентности и этнофанатизма также обращают на себя внимание и предполагают содержательную работу по развитию этнокультурной идентичности и актуализации диалога культур.

В период с октября по ноябрь месяцы 2022 года был проведен следующий опрос по 4-м разделам, в каждом из которых приняло участие от 60 до 80 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет города Калуги и Калужской области.

Результаты исследований в рамках заявленной темы в текстовых границах статьи нами представлены в виде графиков, рисунков, процентного соотношения. Несмотря на то, что вопросы в отдельных случаях были достаточно просты и заимствованы из пособий, близких по тематике к теме исследования [4], мы приходим к выводу, что среди студенческой молодежи преобладает высокий уровень национального самосознания и средний уровень толерантности к иностранным гражданам. Основными главными признаками, объединяющими людей русской национальности, респонденты назвали язык, традиции и общее историческое прошлое (рис. 1).

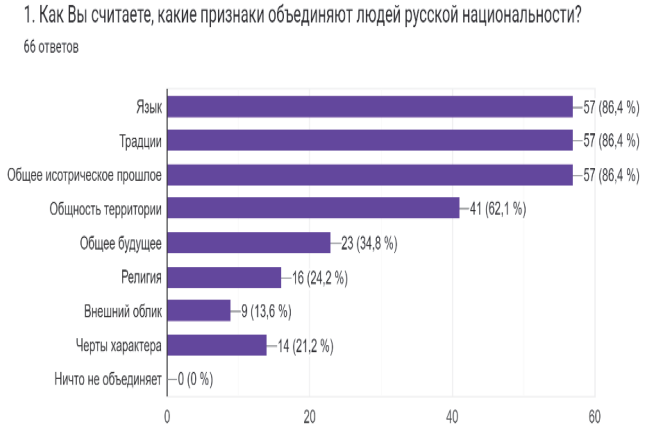


Рис. 1

Почти 82% опрошенных ответили, что им безразлично то, что отдельные граждане при общении используют вместо русского другие языки. И только 12% заявили, что относятся к этому положительно.

Кроме того, в вопросе о русских традициях и обычаях большинство респондентов назвало не менее трех, что позволяет сделать вывод о высоком уровне национального самосознания. Основными традициями и обычаями респонденты назвали празднование таких событий, как Новый год, День Победы, Масленица. Также многие назвали такие празднично-обрядовые практики, как крещение ребенка, покраска яиц на Пасху, свадебные ритуалы, похоронно-поминальная обрядность и др.

Большинство участников заявило, что уважительно относятся к историческому прошлому российского государства и считают себя ответственными за судьбу страны.

86% респондентов гордятся своей национальностью; 79% – тем, что они граждане своей страны. Около 90% считают культуру своей страны самобытной и уникальной.

46% респондентов заявили, что «Россия – это союз народов, а не единый народ»; 34,9%, что в России один сплоченный народ с едиными интересами; 17,5% считают, что в России живут разные народы с разными целями и видением государственной политики.

64,7% охарактеризовали «национальное самосознание», как «ощущение принадлежности к своей нации, готовность разделить с ней победы и трудности» (рис. 2).



Рис. 2

В вопросе о том, что такое патриотизм, абсолютное большинство участников связало это понятие с чувством любви к своей Родине. При этом 52,4% респондентов не считают, что патриотизм – это национализм в умеренной форме, лишь 23,8% придерживаются этого утверждения. 61,8% охарактеризовали «патриотизм» как «любовь к своему отечеству», а 73,5% назвали себя патриотами. 55,9% ответили, что в большей степени на формирование их патриотических чувств повлияло родительское воспитание (рис. 3).



Рис. 3

В вопросе о понятии национализма большинство участников охарактеризовали этот феномен как негативный и ответили, что национализм – это возвышение одной нации над другими.

Нейтрально к представителям другой национальности относится 71,4% респондентов, положительно – 25,4% (рис. 4).



Рис. 4

Только 33,8% заявили, что положительно относятся к иностранным гражданам, приезжающим в Россию; 42,6% – по-разному; а 22,1% все равно (рис. 5). 75% респондентов нейтрально относятся к беженцам и только 19,1% – положительно (рис. 6).

76,5% посчитали, что иностранные граждане должны уважительно относиться к национальной культуре принимающей страны, но не обязательно соблюдать все традиции и обычаи (рис. 7).



Рис. 5

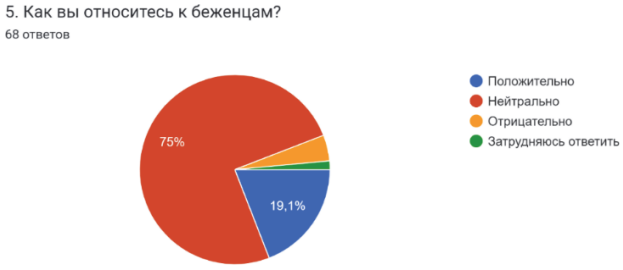


Рис. 6



Рис. 7

36,8% ответили, что для вынужденных мигрантов из зоны конфликта с Восточной Украины стоит устанавливать ограничения, чтобы поддерживать порядок в стране; 29,4% посчитали, что нужно принимать всех беженцев, прибывающих в страну; 17,6% затруднились ответить; 13,2% посчитали, что принимать таких беженцев стоит только на время (рис. 8).



Рис. 8

Результаты исследования позволяют утверждать, что важнейшими признаками, объединяющими нацию, являются язык, традиции, общее историческое прошлое, культура и патриотизм. Также важен тот факт, что большинство респондентов, несмотря на высокий уровень национального самосознания, посчитало, что Россия – это союз народов, а не единый народ. Данная особенность является фундаментальной в исторической практике феномена российского гражданского национализма или патриотизма.

В ходе проведения исследования также выяснилось, что большинство респондентов отождествляют понятия «этничность» и «национальность», что в корне противоречит общемировой практике данного вопроса. В России слово «национальность» в подавляющем большинстве случаев связно с восприятием своей собственной идентичности и нередко не совпадает с этнической принадлежностью. Именно поэтому большинство воспринимает «национализм» только как крайний и радикальный и связывают его с политической идеологией и ценностями, которые ставят одну нацию выше других. Следует отметить то, что опросы проводились среди студенческой молодежи, обладающей определенным багажом знаний, имеющей представления о содержании понятий «самосознание», «национализм», «гражданский национализм», «этноцентризм», «патриотизм», «национальность», «этничность», «идентичность», «идентификация», «самоидентификация» и т. д. Практические знания о национализме у граждан Российской Федерации имеют колоссальные отличия от теоретического представления данного феномена. Именно данное заключение позволяет отметить, что результаты исследований среди студенческой молодежи, обучающейся по профильным направлениям, могут значительно отличаться от результатов ответов респондентов на улицах города, в населенных пунктах области, в том числе среди мужчин и женщин, а также по возрастных категориям.

Как уже было отмечено, в рамках деятельности кафедры истории и НИЛ «Историко-культурное наследие Калужского края» планируется продолжить работу по адаптации анкетных вопросов по заявленной теме, формированию более серьезных опросников и проведению анкетирования и интервьюирования жителей города Калуги и Калужской области.

Теоретические обоснования и результаты исследований подтвердили также актуальность открытия и начало реализации в 2022 году образовательной программы «Региональная история межнациональных отношений». Выбор направления и профиля программы обусловлены следующими обстоятельствами:

– выходом с учетом событий на Украине на новый, не всегда мирный и объективный формат выстраивания отношений между представителями различных этносов и этнических групп внутри одного государства. Данная тенденция достаточно ярко проявляется в мегаполисах и приграничных регионах, в регионах, привлекательных с точки зрения трудоустройства мигрантов, выходцев из государств постсоветского пространства;

– потребностью в детальном анализе отдельных структурных элементов национальной политики, включающей в себя на только федеральные нормативно-правовые документы, но и нормативно-правовые акты в регионах, деятельность профильных служб, наличие специализированных информационных программ и т. д.;

– необходимостью научного осмысления особенностей проявления межнациональных и межконфессиональных отношений в регионах России с акцентом на историческое прошлое, на практику и тенденции развития миграционных процессов, практику интеграции и ассимиляции;

– практико-ориентированной работой, связанной с разработкой и обоснованием основных направлений совершенствования межнациональных и межконфессиональных отношений в интересах обеспечения безопасности в России в целом и отдельных субъектах в частности [5].

К открытию образовательной программы и выбору среди типов задач научно-исследовательского побудило также недостаточное количество научных исследований по данной проблеме, в том числе с акцентом на региональные аспекты истории становления межнациональных и межкультурных связей.

Набор дисциплин образовательной программы ориентирован на изучение и исследование межнациональных отношений периода истории XIX–XXI вв. в границах России и пограничных территорий, в том числе на примере Калужского региона.

Реализация образовательной программы предусматривает создание моделей (сетевое развитие, индивидуальная траектория с учетом интересов обучающихся) по организации взаимодействия и сотрудничества с целью создания нового продукта в рамках научно-исследовательской и экспертно-аналитической деятельности.

Реализация образовательной программы предусматривает создание и деятельность консорциума по профилю образовательной программы, состоящего не только из структурных подразделений вуза, но и из представителей работодателей, общественности.

В рамках реализации образовательной программы в условиях подготовки и реализации различных проектов планируется организация площадки для повышения квалификации, получения дополнительных образовательных услуг.

Реализация магистерской образовательной программы «Региональная история межнациональных отношений» за период с сентября месяца 2022 года по сей день по направлению подготовки 46.04.01 позволила решить ряд задач, в том числе организацию и проведение практики научно-исследовательского характера с целью анализа ситуации в Калужской области в XX веке в части национального и конфессионального состава жителей региона, правовой базы, касающейся национальных вопросов, переселения и т. д. Кроме этого, привлеченные для реализации программы ученые и практики, преподаватели кафедры истории были активно вовлечены в реализацию программы повышения квалификации «Межнациональные и межконфессиональные отношения в современной России», инициированной Координационным центром по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Подводя итоги исследования, важно отметить, что современные события в мире, ситуация на Украине, взаимоотношения России с ближним и дальним зарубежьем послужили неким катализатором в процессе выстраивания конструктивного диалога между представителями различных этносов, этнических групп, представителей различных культур и конфессий. Мирное решение вопросов в этой сфере возможно лишь при консолидации и объединении усилий всех субъектов государства, как самих граждан, так и профильных министерств и ведомств, организаций образования.

Библиографический список

1. *О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года.* Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. N 1666. Available at: www.consultant.ru
2. Солдатова Г.У. Диагностика типов этнической идентичности. *Психология общения*. Энциклопедический словарь. Москва: Когито-центр, 2011.
3. Рыжова С.В. *Этническая идентичность в контексте толерантности*. Москва: Альфа-М, 2011.
4. *Сборник диагностического инструментария «Определение уровня толерантности и поликультурных знаний учащихся учреждений профессионального образования»*. Минск, 2017.
5. Завьялова М.Н. *Межнациональные отношения в Российской Федерации и особенности их проявления в пограничном пространстве*. Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2015.

References

1. *O strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii do 2025 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2012 g. N 1666. Available at: www.consultant.ru
2. Soldatova G.U. Diagnostika tipov `etnicheskoj identichnosti. *Psihologiya obscheniya*. `Enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Kogito-centr, 2011.
3. Ryzhova S.V. *`Etnicheskaya identichnost' v kontekste tolerantnosti*. Moskva: Al'fa-M, 2011.
4. *Sbornik diagnosticheskogo instrumentariya «Opredelenie urovnya tolerantnosti i polikul'turnyh znanij uchaschihsya uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya»*. Minsk, 2017.
5. Zav'yalova M.N. *Mezhnacional'nye otnosheniya v Rossijskoj Federacii i osobennosti ih proyavleniya v pogranichnom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-278-282

Zyrianova N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines, Chelyabinsk Branch of the MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gary_z@mail.ru*

SPECIAL ASPECTS OF REMOTE EDUCATION AT A MILITARY UNIVERSITY. The article addresses a problem of providing remote education, which is one of the urgent problems of education in the world today. Remote education involves the usage of educational technologies in a virtual environment, without direct interaction between educator and student. This increases remote educations importance in the modern world, where education is in great demand, but possibilities for obtaining it the traditional way for some categories of people are limited. The relevance of the problem has increased after the ubiquitous dispersion of the coronavirus infection, which required the widespread introduction of remote education. In this regard, the organizational, technical, legal and psychological difficulties associated with this introduction for military universities are reviewed. The author of the article has presented possible options for introducing educational materials when holding desk, practical and laboratory classes in the discipline of the general technical cycle in the format of remote education. The analysis of the usage of these materials shows that, despite the existing difficulties of providing remote education at a military university, it is possible, but requires organization of an educational environment corresponding to this educational format.

Key words: **remote education, educational environment of military university, technologies of remote education, digital educational environment.**

Н.Д. Зырянова, *канд. пед. наук, доц., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: gary_z@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема осуществления дистанционного обучения, которая является одной из актуальных проблем современного образования в мире. Дистанционное обучение предполагает использование образовательных технологий в виртуальной среде, без непосредственного взаимодействия обучаемого и обучающегося, что повышает его значимость в современном мире, когда необходимость получения образования велика, а возможность его приобретения традиционными методами зачастую затруднительна для некоторых категорий людей. Актуальность проблемы возросла после распространения в мире коронавирусной инфекции, что потребовало повсеместного внедрения дистанционной формы обучения. В связи с этим рассмотрены организационные, технические, правовые и психологические трудности, с которыми было связано это внедрение для военных вузов. Представлены разработанные автором статьи возможные варианты представления учебного материала для проведения лекционных, практических и лабораторных занятий по дисциплине общетехнического цикла в дистанционном формате обучения. Анализ применения этих материалов показал, что, несмотря на существующие трудности осуществления дистанционного обучения в военном вузе, оно возможно, но требует формирования образовательной среды, соответствующей этому формату обучения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, образовательная среда военного вуза, дистанционные образовательные технологии, электронная образовательная среда.**

Государственная система образования должна соответствовать требованиям современного динамично развивающегося общества. Сегодня обучаемые должны получать образование, позволяющее им адаптироваться к быстро изменяющимся социально-экономическим условиям, а также способствующее их дальнейшему успешному вхождению во все сферы общественной жизни. Поэтому в настоящее время во всем мире интенсивно развивается дистанционное обучение. Это определяет актуальность темы нашей статьи.

Цель статьи – показать возможность использования дистанционного обучения в условиях военного вуза.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи: 1) проанализировать понятие «дистанционное обучение»; 2) провести краткий обзор состояния проблемы дистанционного обучения в мире и в России; 3) выделить трудности осуществления обучения в дистанционном формате в условиях военного вуза; 4) представить авторские методические материалы для осуществления дистанционного обучения в военном вузе.

При осуществлении дистанционного обучения используются дистанционные образовательные технологии, под которыми понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [1].

Начало истории дистанционного обучения относится к середине 70-х годов XX века. В это время во многих странах стали возникать учебные заведения нового типа. Их называли «открытые» или «дистанционные» университеты, «электронные» колледжи. Они имели особую организационную структуру, использовали особый набор механизмов функционирования и педагогических приемов.

Применение дистанционного обучения в России началось в конце 90-х годов XX века, когда возникли такие научные школы, как:

– лаборатория дистанционного обучения ИСМО РАО [2; 3];
– центр дистанционного образования «Эйдос» [4];
– международный институт менеджмента ЛИНК [5].

Увеличение пропускной способности каналов связи и возникновение новых технологий дистанционного взаимодействия в Интернете сделало возможным появление новых форм дистанционного обучения. Были разработаны системы дистанционного обучения, позволяющие осуществлять централизованное управление образовательным процессом в виртуальной среде, получило развитие программное обеспечение дистанционного обучения.

Дистанционный формат обучения принципиально отличается от традиционной классно-урочной формы. Его осуществление не зависит от территориальной привязанности к образовательному учреждению, может иметь гибкий график, то есть проходить без отрыва от основной работы или учебы обучаемого.

Поскольку дистанционное обучение построено на использовании современных информационных технологий, которые позволяют быстро и вариативно координировать изменяющиеся потребности обучающихся, то его развитие является одним из логически обоснованных этапов модернизации системы образования. Именно поэтому вопросы развития дистанционного обучения являются объектом главных направлений образовательных программ ЮНЕСКО: «Образование без границ», «Образование через всю жизнь», «Образование для всех».

Первоначально дистанционное обучение было востребовано отдельными категориями населения, которые по каким-либо причинам не могли получить интересующее их образование традиционными методами. Однако все поменялось весной 2020 года.

Пандемия коронавируса изменила привычный уклад жизни всех слоев населения во всем мире, повлияла на все сферы жизнедеятельности человека: работа, учеба, общение были переведены в дистанционный режим.

Приказ Министерства науки и высшего образования РФ, который вышел в России, рекомендовал для предупреждения распространения коронавирусной инфекции перевести работу педагогов и обучающихся организаций, реализующих образовательные программы высшего образования и дополнительные профессиональные программы, в дистанционный формат [6].

В результате в марте 2020 года все образовательные организации – школы, колледжи, вузы, образовательные организации дополнительного образования – были вынуждены перейти на осуществление дистанционного обучения учащихся и студентов. Для безопасности обучаемых и преподавателей военные учебные заведения РФ также перешли на дистанционный формат обучения.

При переходе учебных заведений на дистанционное обучение взаимодействие между обучающими и обучаемыми стало осуществляться через какую-либо коммуникационную среду в рамках виртуального пространства. Учебный процесс проходил чаще всего по сохраненному расписанию уроков и занятий, только в формате видеоконференций, если это было возможно. Обучаемые получили множество ссылок на ресурсы в сети Интернет (адреса обучающих платформ, ссылки на видеоуроки). Контроль и оценка знаний и умений обучаемых велись путем фиксирования фотографий или файлов выполненных ими работ, присланных через телекоммуникационные средства. Таким образом, в режиме дистанционного обучения акцент делался на самообразование обучаемых в условиях ограниченного времени. Это противоречило концепции дистанционного обучения и вызвало множество вопросов.

До марта 2020 года Министерство обороны РФ проводило работу по созданию электронной образовательной среды. Работа проводилась в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах Российской Федерации» в рамках национальной программы «Образование» [7]. Несмотря на это, военные вузы при переходе на повсеместное дистанционное обучение курсантов столкнулись с рядом трудностей. Эти трудности были связаны, прежде всего, с особенностями образовательной среды военного вуза.

В отличие от гражданского вуза, в военный вуз набираются граждане, которые изначально ориентированы на профессию военного. Обучение в военном вузе имеет свою специфику, которая определяет структуру и содержание военных уставных и профессиональных требований ко всем участникам образовательного процесса, а также динамику отношений между ними [8].

Специфика военного вуза имеет несколько проявлений. Во-первых, военный вуз находится под юрисдикцией Министерства обороны РФ, а не Министерства образования, поэтому приравнивается к воинской части. Это значит, он является закрытым учреждением с жесткой дисциплиной, субординацией и подчинением. Во-вторых, при обучении обучаемые военного вуза живут все вместе в казармах. Обучение осуществляется в традиционном формате по группам в соответствии со строгим расписанием. Часы учебной работы по расписанию дополняются часами самостоятельной работы обучаемых. В-третьих, в соответствии с Приказом МО для соблюдения мер информационной безопасности всем участникам образовательного процесса на территории вуза запрещено использование цифровых гаджетов, обладающих функциями фото- и видеосъемки, диктофона, отображения геолокации, выхода в Интернет.

Именно эти проявления специфики военного вуза определяли организационные, правовые, технические и психологические трудности перехода на обучение в дистанционном формате. Все они и связаны между собой. Остановимся на некоторых из них на примере нашего вуза.

Трудность в организации учебного процесса в дистанционном режиме заключалась в том, что обучаемые по-прежнему учились по группам в закрепленных за каждой группой аудиториях, но без преподавателей. Задача преподавателей состояла в том, чтобы в указанные руководством сроки обеспечить обучаемых необходимыми учебными материалами согласно жесткому расписанию занятий, которое было составлено на семестр для обучения в традиционном формате.

Поскольку переход на дистанционное обучение проходил в сжатые сроки, технически невозможно было организовать для каждого обучаемого рабочее место, оснащенное персональным компьютером, удовлетворяющим требованиям службы защиты государственной тайны, что является обязательным условием правового регламента вуза, а также доступом к сети Интернет. По этой причине невозможно было организовать прямое общение обучаемых с преподавателями в режиме онлайн с использованием телекоммуникационных средств. Поэтому преподаватели должны были представить обучаемым все учебные материалы на печатных или электронных носителях.

ТЕМА 7. ГЕНЕРАТОРЫ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СИГНАЛОВ

Лекция 22
ГЕНЕРАТОРЫ ГАРМОНИЧЕСКИХ СИГНАЛОВ

1. ОБОБЩЕННАЯ СХЕМА АВТОГЕНЕРАТОРА. УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОЛЕБАНИЙ

Генераторы –

Генератор гармонических колебаний (автогенератор) –

Основные части автогенератора –

По принципу возбуждения колебаний различают генераторы

По диапазону частот:

По виду ОС различают генераторы

Рис. 1. Обобщенная структурная схема генератора с внешней обратной связью

$\beta(\omega)\cdot K(\omega)=1$ – *комплексное условие самовозбуждения генератора.* (1)

$\beta(\omega)=\beta(\omega)\exp(j\varphi_\beta(\omega))$ и $K(\omega)=K(\omega)\exp(j\varphi_K(\omega))$,

$\beta(\omega)\cdot K(\omega)=1$ – *условие баланса амплитуд:* (2)

$\varphi_\beta(\omega)+\varphi_K(\omega)=0.$ – *условие баланса фаз* (3)

Физический смысл условия баланса фаз (3) заключается

Физический смысл баланса амплитуд (2) заключается

2. СХЕМА LC-ГЕНЕРАТОРА С ИНДУКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗЬЮ. СТАБИЛИЗАЦИЯ ЧАСТОТЫ

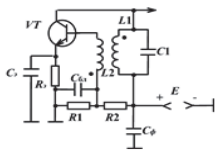


Рис. 2

$f_0=$

Баланс фаз в генераторе

Выполнение условия баланса амплитуд

На практике обычно выбирают произведение $\beta K>1$

Рис. 1

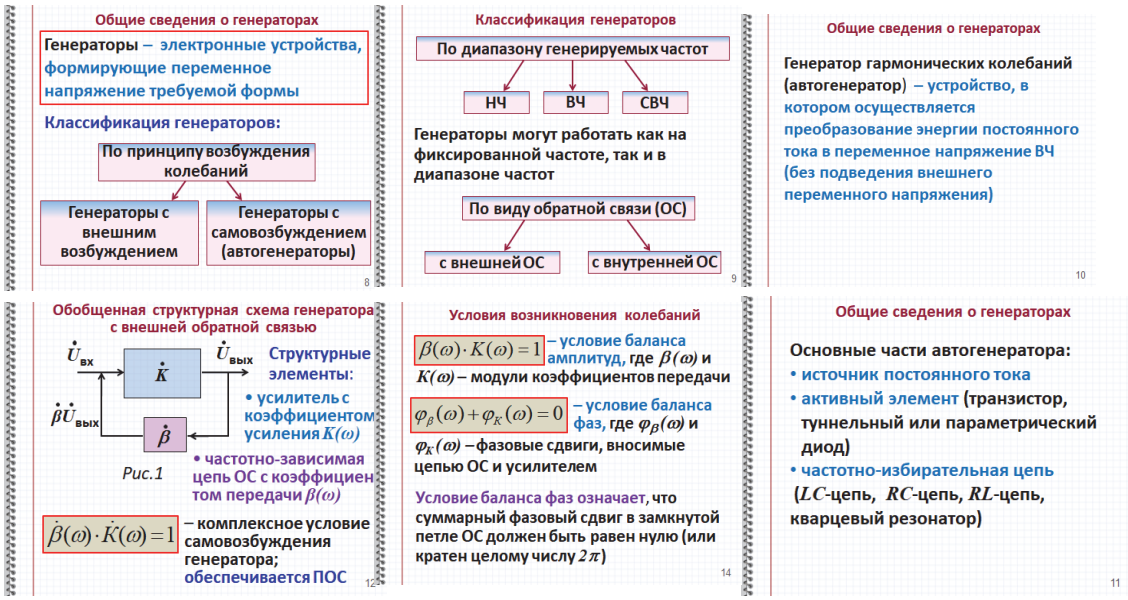

Общие сведения о генераторах
Генераторы – электронные устройства, формирующие переменное напряжение требуемой формы
Классификация генераторов:
По принципу возбуждения колебаний
Генераторы с внешним возбуждением
Генераторы с самовозбуждением (автогенераторы)
8
Классификация генераторов
По диапазону генерируемых частот
НЧ
ВЧ
СВЧ
Генераторы могут работать как на фиксированной частоте, так и в диапазоне частот
По виду обратной связи (ОС)
с внешней ОС
с внутренней ОС
9
Общие сведения о генераторах
Генератор гармонических колебаний (автогенератор) – устройство, в котором осуществляется преобразование энергии постоянного тока в переменное напряжение ВЧ (без подведения внешнего переменного напряжения)
10
Обобщенная структурная схема генератора с внешней обратной связью
Структурные элементы:
• усилитель с коэффициентом усиления K(ω)
• частотно-зависимая цепь ОС с коэффициентом передачи β(ω)
Рис.1
– комплексное условие самовозбуждения генератора;
обеспечивается ПОС
12
Условия возникновения колебаний
– условие баланса амплитуд, где β(ω) и K(ω) – модули коэффициентов передачи
– условие баланса фаз, где φβ(ω) и φK(ω) – фазовые сдвиги, вносимые цепью ОС и усилителем
Условие баланса фаз означает, что суммарный фазовый сдвиг в замкнутой петле ОС должен быть равен нулю (или кратен целому числу 2π)
14
Общие сведения о генераторах
Основные части автогенератора:
• источник постоянного тока
• активный элемент (транзистор, туннельный или параметрический диод)
• частотно-избирательная цепь (LC-цепь, RC-цепь, RL-цепь, кварцевый резонатор)
11

Рис. 2


Практическое занятие №9
«Радиосигналы с амплитудной и частотной модуляцией»
Обязательно разобрать решение задач и записать решение в тетрадь (с. 36), аналогичные задачи включены в экзаменационные билеты!
Задача 1. Определить полосу пропускания видеоусилителя приемника РЛС, если заданы параметры периодической последовательности прямоугольных видеоимпульсов. Построить спектральную диаграмму периодической последовательности прямоугольных видеоимпульсов и определить ширину спектра и расстояние между соседними спектральными составляющими, если длительность импульса 10 мкс и период повторения 2 мс
Задача1.
Решение:
Дано:
Спектр - ?
2. Записать формулу ширины спектра Δf_C, рассчитать ширину спектра
3. Записать формулу периода повторения спектральных линий F_1, рассчитать его
4. Определить полосу пропускания видеоусилителя приемника РЛС
Для того, чтобы усилитель не вносил заметных искажений в усиливаемый сигнал, полоса пропускания должна быть больше ширины спектра сигнала
На практике достаточно, чтобы
При решении задач всегда берем
Задача 2. Определить полосу пропускания усилителя приемника РЛС, если заданы параметры периодической последовательности радиоимпульсов. Построить спектральную диаграмму периодической последовательности радиоимпульсов с несущей частотой 2000 МГц, длительностью импульсов 10 мкс и периодом повторения 2 мс. Определить ширину спектра и расстояние между спектральными составляющими
Задача 2.
Решение:
Дано:
Спектр - ?
1. Начертить спектр последовательности прямоугольных радиоимпульсов, отметить ширину спектра Δf_C, расстояние между соседними спектральными составляющими (период повторения спектральных линий) F_1
Запомнить! Спектр последовательности прямоугольных радиоимпульсов
Сравнить спектр со спектром в задаче №1!
Решить задачу самостоятельно по аналогии с решением задачи №1
Рекомендации:
2. Записать формулу ширины спектра Δf_C, рассчитать ширину спектра
3. Записать формулу периода повторения спектральных линий F_1, рассчитать его
4. Определить полосу пропускания видеоусилителя приемника РЛС
Ответ:
Задача 3. Определить полосу пропускания усилителя связного приемника, если заданы параметры амплитудно-модулированного радиосигнала. Изобразить временную и спектральную диаграммы АМ радиосигнала с параметрами: несущая частота 50 МГц, частота модуляции 5 кГц, глубина модуляции 0,5. Определить ширину спектра сигнала
Задача 3.
Решение:
Дано:
Врем. диаг. - ?
Спектр. диаг. - ?
1. Определить период несущего сигнала T_C и период управляющего сигнала T
2. Определить амплитуду отклонения огибающей ΔU_m
3. Изобразить временную диаграмму амплитудно-модулированного сигнала
3.1. На оси времени отметить период управляющего сигнала T = 0,2мс, разделить его на четыре четверти вертикальными пунктирными линиями
3.2. На оси ЭДС отметить амплитуду управляющего сигнала E_m произвольно (т.к. она не задана по условию задачи)
3.3. Отложить амплитуду отклонения огибающей ΔU_m, провести огибающие пунктиром
Огибающая АМ-сигнала
3.4. Так как T_C << T, то период несущего колебания невозможно показать в масштабе => начертить временную диаграмму АМ-сигнала как можно чаще между огибающими АМ-сигнала (без учета масштаба)
АМ-сигнал
Огибающая АМ-сигнала
4. Изобразить спектральную диаграмму амплитудно-модулированного сигнала
4.1. На оси амплитуды напряжения отложить E_m как на временной диаграмме, на оси частот произвольно показать центральную гармонику на несущей частоте f_C = 50000 кГц амплитудой E_m
50000
4.2. Рассчитать частоты боковых гармоник
4.3. Амплитуды боковых гармоник равны ½ΔU_m => на оси U_m отложить амплитуду отклонения огибающей
4.4. Без учета масштаба на оси частот отложить f_H и f_B, начертить боковые гармоники
49995
50005
4.5. Рассчитать ширину спектра Δf_C АМ-сигнала, отметить ее на спектральной диаграмме
4.6. Рассчитать полосу пропускания усилителя, учитывая, что она должна быть больше ширины спектра сигнала

Рис. 3

Огромной трудностью для преподавателей при подготовке учебных материалов для дистанционного обучения была невозможность поэтапной работы: все материалы необходимо было подготовить в очень сжатые сроки.

Представление лекционных материалов не являлось проблемой, так как лекции в вузе давно читаются с помощью мультимедийных презентаций. Однако необходимо было частично доработать их с учетом того, что обучаемым предстоит самостоятельно, без пояснений преподавателя, осваивать их содержание. В более выигрышном положении здесь оказались дисциплины, по которым разработаны рабочие тетради на печатной основе. В них обучаемые по ходу лекции вносят недостающую информацию. Пример двух страниц такой тетради по дисциплине «Электротехника и электроника» приведен на рис. 1. На рис. 2 представлены соответствующие слайды мультимедийной презентации, по которой работали обучаемые.

быть выполнены обучаемыми. Выполнение лабораторных работ является важной задачей обучения, так как способствует развитию измерительных компетенций обучаемых, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Проверка сформированности этих компетенций вынесена на промежуточную аттестацию по дисциплине. Вместе с тем перенос лабораторных работ на другое время, как и других учебных занятий, недопустим согласно регламенту вуза.

Поэтому для проведения лабораторных занятий также были подготовлены мультимедийные презентации с использованием фотографий лабораторных установок, необходимого подключения приборов и результатов экспериментов. Слайды этих презентаций по двум лабораторным работам, проводившимся в режиме дистанционного обучения, представлены на рис. 4.

После окончания дистанционного обучения контроль знаний обучаемых осуществлялся путем проверки лекций, заданий, отработанных ими на практи-

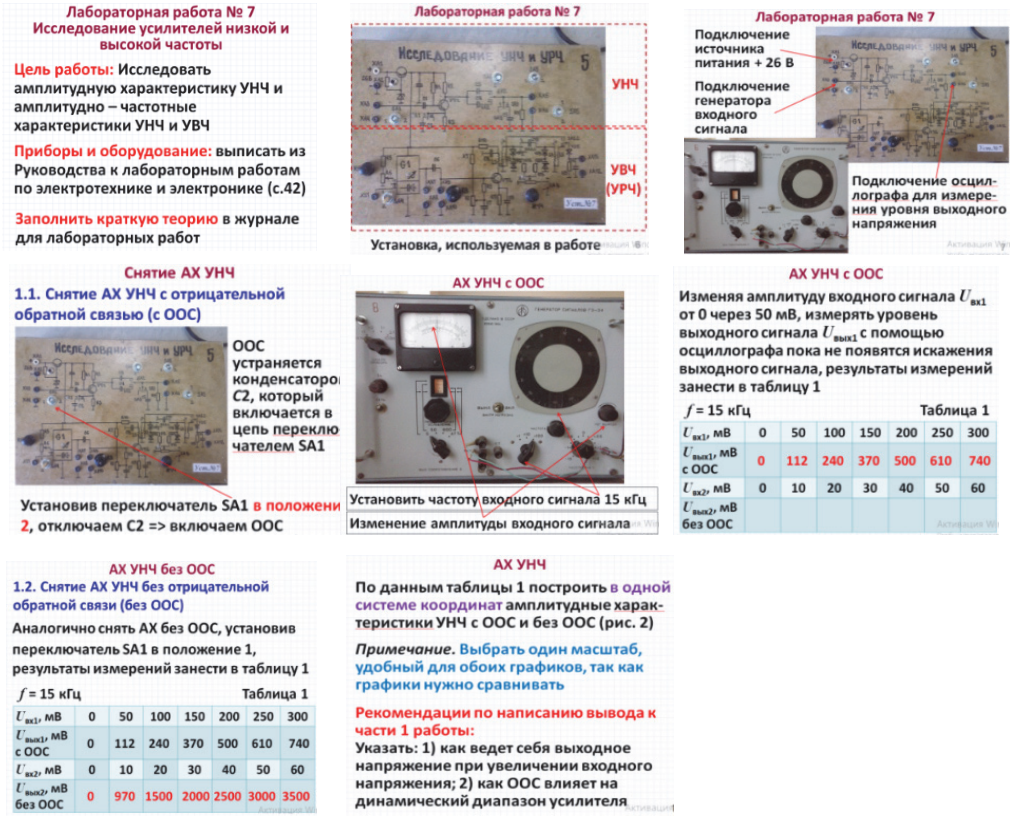


Рис. 4

Опыт использования тетрадей на печатной основе в условиях дистанционного обучения показал, что они способствуют лучшему пониманию обучаемыми учебного материала и, следовательно, его усвоению. Положительный опыт был учтен и после возвращения к традиционному формату обучения преподавателями других дисциплин были разработаны тетради на печатной основе по их дисциплинам.

Учебные материалы к практическим занятиям разрабатывались с учетом того, чтобы обучаемые без помощи преподавателя в режиме отведенного на занятие времени смогли разобраться в решении типовых задач и усвоить методы их решения. По дисциплине «Электротехника и электроника» подготовлены материалы в виде мультимедийных презентаций, некоторые слайды которых представлены на рис. 3.

Наибольшее количество вопросов было связано с лабораторными работами, поскольку проведение их в дистанционном режиме вызывает затруднение. Однако лабораторные работы являются обязательной компонентой учебной программы по дисциплине «Электротехника и электроника», поэтому должны

ческих занятиях, и выполненных ими лабораторных работ. Контроль показал добросовестность выполнения требуемой работы. Однако было выявлено недопонимание рядом обучаемых сущности некоторых вопросов. Особенно тяжелым дистанционное обучение оказалось для тех обучаемых, которые имели перерыв после окончания школы. С ними потребовалась дополнительная работа для устранения пробелов в усвоении учебного материала. Она осуществлялась во время консультаций. В результате все обучаемые прошли промежуточную аттестацию, сдав экзамен по дисциплине «Электротехника и электроника».

Таким образом, вынужденный эксперимент по переходу на дистанционное обучение показал, что такой формат обучения возможен, хотя и имеет ряд трудностей для военного вуза. Были намечены возможные пути для развития этой формы обучения: необходимость совершенствования имеющегося электронного учебника, разработка электронного банка тестовых заданий к практическим занятиям, электронных лабораторных работ, то есть формирование электронной образовательной среды. Работа в этом направлении проводилась еще до введения дистанционного обучения, а после него получила новые направления.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021). Статья 16, пункт 1. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/
2. *Педагогические технологии дистанционного обучения:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. *Теория и практика дистанционного обучения:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
4. *Научная школа А.В. Хуторского*. Available at: http://khutorskoy.ru/science/
5. *Научная школа МИМ ЛИНК*. Available at: https://www.mimlink.ru/about_institute/science/
6. *Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ*. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=41873
7. *Официальный сайт Министерства обороны РФ*. Available at: https://stat.mil.ru/departament_informashion_system/activity/ellib.htm
8. Дорофеев С.М., Шемякина И.Е. Специфика профессиональной подготовки военных специалистов. *Современные технологии в Российской и зарубежных системах образования:* материалы V Международной научно-практической конференции: сборник статей. 2016.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 30.12.2021). Stat'ya 16, punkt 1. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/
2. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
4. *Nauchnaya shkola A.V. Hutorskogo*. Available at: http://khutorskoy.ru/science/
5. *Nauchnaya shkola MIM LINK*. Available at: https://www.mimlink.ru/about_institute/science/
6. *Oficial'nyj sajt Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF*. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=41873
7. *Oficial'nyj sajt Ministerstva oborony RF*. Available at: https://stat.mil.ru/departament_informashion_system/activity/ellib.htm
8. Dorofeev S.M., Shemyakina I.E. Specifika professional'noj podgotovki voennyh specialistov. *Sovremennye tehnologii v Rossijskoj i zarubezhnyh sistemah obrazovaniya:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: sbornik statej. 2016.

Статья поступила в редакцию 23.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-282-284

Kotyshev I.A., *postgraduate, Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Humanitarian-Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: kotyshev020897@gmail.com*

Ivanova E.Yu., *postgraduate, Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Humanitarian-Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: yniver-ivanova@mail.ru*

SOCIAL PARTNERSHIP AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article reveals the essence of social partnership. In addition, the presented material substantiates the principles of social partnership of a modern educational institution. Upon completion of training in an educational organization of higher education, graduates should be able to independently set and achieve goals, adequately respond to life situations and be ready to solve them. In the field of vocational education, social partnership has become widely spread. This type of interaction is aimed at the formation of professional skills, creative and competent individuals capable of self-development and self-realization. In the education system, social partnership is one of the aspects of public administration and a way to improve the quality of training of future professionals. The article reveals the essence of social partnership. The presented material substantiates the principles of social partnership of a modern educational organization.

Key words: **social partnership, principles, personality education, educational organization, social environment, personality development.**

И.А. Котышев, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: kotyshev020897@gmail.com*

Е.Ю. Иванова, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: yniver-ivanova@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Образование занимает значимую позицию в государственной политике Российской Федерации. Современная образовательная организация позволяет раскрыть личностные, творческие качества, воспитать личность, готовую к профессиональной конкуренции. По завершении обучения в образовательной организации высшего образования выпускники должны уметь самостоятельно ставить и достигать целей, адекватно реагировать на жизненные ситуации и быть готовыми к их решению. В сфере профессионального образования широкое распространение получило социальное партнерство. Данный вид взаимодействия нацелен на формирование профессиональных умений и навыков, творческих и компетентных личностей, способных к саморазвитию и самореализации. В системе образования социальное партнерство представляет собой один из аспектов государственно-общественного управления и способа повышения качества подготовки будущих профессионалов. В статье раскрыта сущность социального партнерства. В представленном материале обоснованы принципы социального партнерства современной образовательной организации.

Ключевые слова: **социальное партнерство, принципы, воспитание личности, образовательная организация, социальная среда, развитие личности.**

Актуальность выбранной темы обусловлена социально-экономическими преобразованиями в обществе, которые усилили интерес к процессу социализации личности, формированию профессиональных умений и навыков, творческих возможностей молодежи, способной к саморазвитию и самореализации в условиях образовательной организации. Социальное взаимодействие образовательных организаций должно быть рассмотрено как основной механизм в решении поставленной проблемы.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы проанализировать принципы социального партнерства, позволяющие повысить качество образования в образовательной организации. В соответствии с целью, определены следующие задачи:

1. Рассмотреть сущность социального партнерства.
2. Выявить характер влияния взаимодействия образовательных организаций на развитие личности.

Научная новизна выбранной темы заключается в том, что современное общество нуждается в образованных людях, которые готовы к самосовершенствованию, сотрудничеству и творческому решению возникающих проблем. Реализация данных задач возможна через социальное партнерство образовательных организаций. В связи с этим возникает необходимость подробного изучения сущности и принципов социального партнерства.

Теоретическая значимость данной работы: результаты могут быть использованы при реализации социального партнерства между образовательными организациями.

Одним из важных путей развития современного образования, создания условий для всестороннего развития личности студента, реализации его способностей, творческого потенциала является социальное партнерство.

В соответствии с мировым опытом достижение согласия в социуме и рост эффективности в любой сфере возможны лишь при условии сотрудничества каждого из секторов.

Исторически сложилось так, что практически любое образовательное учреждение выступало в качестве центра формирования и воспитания интеллектуальных аспектов социального развития. Каждое из учреждений образования занимает важное место в системе общественного взаимодействия в сфере образования, науки, культуры и государственного управления. Актуальность проблемы подтверждается развитием образования в новых социально-экономических, общественных условиях, требующих поиска и реализации новых механизмов воспитания человека, подготовки конкурентоспособного специалиста. Таким механизмом является социальное партнерство. Недостаточная разработка концептуальных и методологических основ социального партнерства в образовании побудила нас к рассмотрению этой проблемы.

Социальное партнёрство в образовании выступает в качестве ключевого механизма, направленного на достижение высокого качества образовательных услуг, а также обеспечивает взаимодействие учреждений образования, субъектов и социальных институтов, государственных учреждений, общественных органов. Социальное партнёрство направлено на то, чтобы согласовывать и реализовывать интересы каждого из участников образовательного процесса, эффективно и в срок достигать образовательных целей. Что касается экономического аспекта, то социальное партнёрство представляет собой определённый тип и систему отношений между сотрудниками и работодателями, которая обеспечивает согласование их отношений и соблюдение трудовых интересов [1, с. 41].

Основы организации социального партнерства, примеры социального партнерства в условиях общеобразовательной школы содержат труды В.А. Сухомлинского. Социальное партнерство как вид профессиональной деятельности нуждается в организации структуры, которая должна представлять собой систему развития человека и социальной среды, и обеспечении непрерывности этого процесса [2].

Следовательно, ведущей целью социального партнерства является сам человек. При этом гуманность – основной критерий значимости человека. Педагог выбрал гуманистическую педагогику как путь становления человека.

И в очерченном им идеале педагога первая определяющая черта – гуманизм. Педагогом-гуманистом может быть человек с высоким чувством собственного достоинства, взаимопомощи, самоуважения.

В целом партнерство представляет собой взаимодействие разнообразных субъектов, участников определенной деятельности. Примером налаженного партнерства является опыт деятельности, особенности учебно-воспитательного процесса школы В. Сухомлинского. «Введение» ребенка в окружающий мир успешно осуществлял выдающийся педагог через необычную «школу под голубым небом», которая была школой природы и чувственного, эмоционального, конкретного восприятия мира, формирования мышления, умения рассуждать, оценивать, создавать образы. Такая организация социального партнерства способствовала всестороннему воспитанию ребенка, самореализации личности [3, с. 134].

Организация такого партнерства должна строиться на принципах равенства, понимания личности, принятия ее такой, какая она есть.

Определяя особенности социального партнерства в общеобразовательном учреждении, необходимо акцентировать внимание на уровне духовной, интеллектуальной культуры, прежде всего, в школе, где личность учителя создает атмосферу радости, творчества, комфорта, взаимопонимания, развития.

Многие современные учебные заведения нуждаются в новой модели функционирования, основанной на объединении усилий субъектов образования и их потребителей, что будет способствовать модернизации образовательного пространства, повышению качества человеческого капитала.

Совместная деятельность – это регулятор поведения взаимодействующих сторон. Однако правила, которые усваиваются ими в ходе данного рода деятельности, социальные нормы, правила коммуникации и отношений между ними непосредственно выполняют функцию регуляции. Кроме того, эти правила также оказывают воздействие на процессы саморегулирования, что, в свою очередь, стимулирует регулятивные поведенческие аспекты и деятельность ее участников. Таким образом, творческая, социально активная личность, которая систематически совершенствует свою деятельность, не может существовать без совместной деятельности.

Коммуникация в учебном заведении представляет собой различного рода реальные аспекты взаимодействия педагогов и учащихся. В свою очередь, коммуникация возникает из потребности в совместной деятельности и отражает характер внутренних связей и взаимных отношений, возникающих в процессе данной деятельности.

Несмотря на то, что коммуникация в образовательном процессе носит функционально-ролевой характер, и у каждого из ее участников имеются те или иные взаимные обязательства друг перед другом, в процессе воспитания важным аспектом выступает построение взаимоотношений на основе принципов совместного творчества и партнерства. Диалогическая форма общения между педагогом и учащимися позволяет определить общие задачи и найти их решение. Такая форма общения предполагает равноправие и множественность мнений [2, с. 82].

Равенство в социальном партнерстве выступает в качестве важного фактора формирования у учащихся объективных представлений о себе как о сформировавшихся личностях и членов коллектива. Кроме того равные условия позволяют осознать роль в коллективе сверстников, определить собственные обязанности, выявить свои возможности, а также составить идеальное представление о себе. В процессе социального партнёрства воспитанники в идеальном плане не придерживаются личностных мотивов, которые имеют большой регулятивный потенциал. К данным мотивам можно отнести потребность осознания себя как личности, потребность в самовыражении, в реализации своих возможностей, мотив самоутверждения, самостоятельности, ориентация на авторитет, подготовка к профессиональной деятельности, формирование образа желаемого «Я». Вместе с тем следует отметить, что образ желаемого «Я» является одним из ключевых символов для построения системы личностной саморегуляции.

Данному факту способствуют факторы целеустремленности, устойчивости, уверенности, инициативности и иных ведущих психических образований, которые были приобретены личностью ранее и являются основой саморегуляции.

Коммуникация в рамках социального партнерства, которая строится на основе сотрудничества, способствует формированию условий для оказания влияния сторонами друг на друга в ходе взаимодействия.

Партнерство выступает как фактор активизации личностных принципов воспитанников, способствует их личному росту и развитию творческого потенциала, формирует отношения сотрудничества для каждого из участников социальной деятельности.

Вступление в социальное партнерство дает воспитанникам возможность иметь регулирующее влияние на цель, мотивы их поведения и действий, собственное и коллективное поведение.

Вместе с тем регуляторные влияния оказываются из позиции их партнёров, что формирует позицию каждого из участников, вырабатывает определённую поведенческую линию, развивает способности к самоанализу и самоконтролю, способствует формированию рефлексивных качеств, сопряженных с жизненными ценностями, ориентациями и установками [4, с. 130].

Формирование отношений сотрудничества в процессе коммуникации даёт возможность возникновению таких качеств, как доверие, уважение участников совместной деятельности друг другу, взаимопонимание, гуманизация связей посредством человеческих ценностей, формирование сознательных субъектов совместной деятельности.

Воспитание молодежи в условиях образовательной деятельности осуществляется с учетом общих концепций личности, общественных изменений и тенденций развития того или иного учебного заведения. Таким образом, воспитание молодежи можно рассматривать как своего рода социальный процесс, однородный ряд общественных явлений, которые связаны посредством принципов или структурно-функциональных зависимостей.

Анализ воспитания как социального процесса должен быть выведен за его узкие рамки взаимодействия воспитателей и воспитанников. В процесс воспитания необходимо включить ряд социальных элементов (структурных, функциональных, динамических, факторных) [2; 5]. При этом не следует игнорировать тот факт, что воспитание представляет собой процесс целенаправленного воздействия на личность человека посредством факторов экономического, политического, социокультурного, социально-психологического, социально-экологического и духовного характера.

Что касается социального партнерства в высших учебных заведениях, то оно способствует саморазвитию и самовоспитанию личности студентов. Они самосовершенствуются посредством субъективных и объективных социальных условий, которые побуждают студентов к формированию в себе необходимых качеств как в процессе самовоспитания, так и с помощью педагога. Это делается возможным тогда, когда в ходе учебного процесса и жизненного опыта студент поймет, что люди, обладающие определенными качествами, добиваются успеха в жизни.

Важным аспектом в данном случае выступает целенаправленное формирование образа инициативного, высококвалифицированного, прагматичного и соблюдающего принципы гуманистической морали члена общества.

Результаты социального партнерства определяются тем, насколько согласованы внешние и внутренние факторы. Внешние (средовые) факторы исследователи классифицируют в соответствии с тремя основными уровнями: микросреда – непосредственное социальное окружение (члены семьи, влияние референтных групп, соседи и тому подобное); макросреда – общество, социальные институты; мезосередовище – мир, окружение социальных групп, среда учебного заведения. Единство в направлении всех трех ведущих факторов социально-воспитательного воздействия создает среду социального партнерства.

Для современного учебного заведения разработка программы социального партнерства предусматривает определение четкой цели и направлений партнерства. Приоритетными являются те, которые направлены на внедрение в условиях государственных и региональных программ, собственных проектов, позволяют решать проблемы развития заведения, учащихся, преподавателей, демократизации отношений между всеми субъектами педагогического взаимодействия.

Партнерство основывается на сотрудничестве, на общих интересах и потребностях, добровольности, равноправии всех партнеров в рамках исполнения партнерской программы, соответствия содержания, целей и последствий требованиям законодательства в сфере образования.

Рассматривая проблемы социального партнерства целесообразно также использование в практике принципов, выработанных Международной организацией труда.

1. Общий и прочный мир можно установить лишь на основе социальной справедливости.
2. Существует необходимость обеспечения нормальных условий трудовой деятельности.
3. Существует необходимость обеспечения соблюдения свободы слова и объединения.
4. В любом государстве бедность выступает как угроза для всеобщего благосостояния.
5. Во всем мире, независимо от расы, веры и пола, человек обладает правом на материальное благосостояние и духовное развитие на равных условиях свободы и справедливости, а также устойчивости в экономике. Каждый человек должен обладать равенством возможностей.
6. Существует необходимость содействовать обеспечению полной занятости и роста уровня жизни в социуме [4, с. 120].

В современных условиях развития конкуренции особенно актуальным вопросом социального партнерства для высших учебных заведений является последующее трудоустройство. Поскольку это будет способствовать не только развитию социальной среды, но и согласованности требований к будущим специалистам, повышению уровня их развития и обеспечению трудоустройства.

Определяя роль и место социального партнерства в учебно-воспитательных учреждениях, важным для дальнейшего рассмотрения является вопрос внешних и внутренних факторов развития социального партнерства образова-

тельной организации, настройка системы, разработка программ, технологий социального партнерства с целью успешной профессиональной личностной самореализации и развития гражданского общества.

Система образования Российской Федерации выдвигает требование к всестороннему развитию личности, а также ее творческих способностей. Образовательная организация формирует у обучающегося не только знания, но и способности самостоятельно трудиться и жить, а также спокойно адаптироваться в постоянно меняющихся условиях.

При организации социального партнерства необходимо учитывать, что обучение должно соответствовать требованиям, выдвигаемым обществом. Личность должна быть развита всесторонне, что позволит ей активно и успешно участвовать в общественной жизни.

Основными принципами при взаимодействии образовательных организаций, выступают следующие: воспитательный аспект в системе обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей личности, а также прямая связь обучения с жизнью. При таком взаимодействии образовательные организации принимают активное участие в совместной практической деятельности, проводят общие занятия, мастер-классы, разрабатывают коллективные проекты и т. д. Такие мероприятия позволяют получить дополнительные умения и навыки, а также способствуют повышению познавательного интереса и выбору наиболее интересного профессионального направления.

Социальное партнерство обеспечивает вариативность обучения, что позволяет выбирать формы взаимодействия. Полученные универсальные знания дают возможность их использования в любом роде деятельности, как в профессиональной, так и в повседневной.

Система социального партнерства должна стать механизмом, который позволит сформировать условия, при которых любой обучающийся получит возможность попробовать себя в различных сферах профессиональной деятельности. Тем самым он сформирует способности изучать окружающий мир, взаимодействовать с ним и принимать решения в ситуации неопределенности.

Библиографический список

1. Соболь Т.В. Социальное действие и социальное взаимодействие – основы сравниваемости понятий. *Вестник Киевского национального университета им. Т.Г. Шевченко.* Секция: Философия. Политология. 2009; № 91-93: 41–45.
2. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2008; № 6: 80–83.
3. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. Москва: Политиздат, 1975.
4. Михеев В.А. *Основы социального партнерства: теория и политика*: учебник для вузов. Москва: Экзамен, 2001.
5. Пономарев В.Ю. *Достижение социального согласия в условиях современного российского общества: социологический анализ*. Автореферат диссертации … кандидата юридических наук. Саратов, 2004.

References

1. Sobol' T.V. Social'noe dejstvie i social'noe vzaimodejstvie – osnovy sravnivaemosti ponyatij. *Vestnik Kievskogo nacional'nogo universiteta im. T.G. Shevchenko.* Sekciya: Filosofiya. Politologiya. 2009; № 91-93: 41-45.
2. Glushanok T.M. Social'noe partnerstvo kak sredstvo povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 6: 80-83.
3. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. Moskva: Politizdat, 1975.
4. Miheev V.A. *Osnovy social'nogo partnerstva: teoriya i politika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: `Ekzamen, 2001.
5. Ponomarev V.Yu. *Dostizhenie social'nogo soglasiya v usloviyah sovremennogo rossijskogo obschestva: sociologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata yuridicheskih nauk. Saratov, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-284-287

***Kuznetsova O.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia),*
E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org
***Sheremet A.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia),*
E-mail: aa.sheremet@omgau.org

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF EDUCATION FOR FUTURE SPECIALISTS. The article is dedicated to the theoretical understanding of the phenomenon of emotional intelligence as a psychological category. The relevance of the study is substantiated due to the insufficient development of the theory of emotional intelligence and its prognostic significance for personal development and social practice. It is noted that insufficient attention is paid to the development of emotional intelligence in the educational process. In the theoretical part, a review of the approaches of foreign and domestic researchers to understanding the essence, structure, and component composition of the phenomenon under study is given. In the practical part, the choice of a method for diagnosing the level of emotional intelligence is substantiated, the results of an empirical study are presented, which made it possible to conclude that the majority of students have a rather low level of development of this type of intelligence. In conclusion, recommendations are presented for the development of programs for psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence in the system of vocational education.

Key words: **emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, levels of emotional intelligence, cognitive-personal education.**

***О.З. Кузнецова,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск,*
E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org
***А.А. Шеремет,** канд. философ. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск,*
E-mail: aa.sheremet@omgau.org

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена теоретическому осмыслению феномена эмоционального интеллекта как психологической категории. Обоснована актуальность исследования, связанная с недостаточной разработанностью теории эмоционального интеллекта и его прогностической значимостью для личностного развития и социальной практики. Отмечено, что в образовательном процессе уделяется недостаточно внимания развитию эмоционального интеллекта. В теоретической части проведен обзор подходов зарубежных и отечественных исследователей к пониманию сущности, структуры, компонентному составу исследуемого феномена. В практической части обоснован выбор методики диагностики уровня эмоционального интеллекта, представлены результаты эмпирического исследования, позволившие сделать вывод о достаточно низком уровне развития данного вида интеллекта у большинства обучающихся. В заключение представлены рекомендации к разработке программ психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта в системе профессионального образования.

Ключевые слова: **эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, уровни эмоционального интеллекта, когнитивно-личностное образование**

Одной из ведущих задач образования признается содействие раскрытию потенциала личности, овладению навыками социального взаимодействия, личностной и профессиональной самореализации. В настоящее время многие исследователи признают, что эмоциональная сфера часто играет более существенную роль, чем интеллектуальные способности в поведении, взаимодействии, в достижении успеха личностью как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности [1–4].

Несмотря на то, что эмоциональный интеллект (ЭИ) обладает значительным потенциалом в личностном развитии, а также в системе взаимоотношений «человек – социум», основное внимание в процессе профессионального обучения в российской действительности уделяется интеллектуальному развитию. Данная проблема актуализирует задачу теоретического осмысления эмоционального интеллекта, исследования уровня его развития у обучающихся с целью разработки в системе профессионального образования программ психолого-педагогической поддержки развития навыков межличностного взаимодействия, просоциального и позитивного поведения, коррекции деструктивного поведения, адаптации студентов в социуме в целом.

Цель исследования заключается в обобщении теоретических подходов к исследованию эмоционального интеллекта и в выявлении его уровня у обучающихся вуза.

Задачи:

1. Анализ теоретических подходов к исследованию эмоционального интеллекта.
2. Эмпирическое исследование уровня эмоционального интеллекта обучающихся.
3. Определение направлений и форм работы по развитию эмоционального интеллекта обучающихся вуза.

Методы исследования:

– теоретические: анализ научной литературы, систематизация и обобщение материала;

– психодиагностические: определение уровня эмоционального интеллекта с использованием опросника Н. Холла, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Базу исследования составили данные опроса 104-х респондентов, являющихся студентами Омского аграрного университета им. П.А. Столыпина разных курсов и направлений подготовки.

Научная новизна статьи состоит в обобщении теоретических подходов к исследованию эмоционального интеллекта и в разработке рекомендаций к программе психолого-педагогического сопровождения развития данного вида интеллекта у обучающихся вуза.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении педагогического знания о понятии и структуре эмоционального интеллекта.

Практическая значимость исследования выражается в возможности использовать в образовательном процессе предложенный подход к разработке программы психолого-педагогической поддержки развития эмоционального интеллекта: принципы разработки, направления, формы и методы работы.

Введению термина «эмоциональный интеллект» в научный оборот предшествовало изменение взглядов на соотношение когнитивных и эмоциональных процессов, а также появление концепций о множественности интеллекта. Э. Торндайк разработал трехкомпонентную модель интеллекта. Автор выделил механический интеллект (способность оперировать и управлять предметами), абстрактный (способность понимать и оперировать идеями, символами) и социальный (способность понимать, управлять людьми, разумно взаимодействовать) [5, с. 228–229].

Позже Х. Гарднер выделил следующие виды интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, натуралистический, экзистенциальный, а также межличностный и внутриличностный [6]. Способности, включенные в два последних вида, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту.

Р. Бар-Он в 1985 г. по аналогии с понятием IQ-коэффициент интеллекта ввел понятие EQ-коэффициент эмоциональности, рассматривая данное явление как набор некогнитивных способностей и умений, определяющих поведение человека.

Изучение ЭИ как самостоятельного психологического явления ведет свой отсчет с 1990 г., когда П. Сэлловэй и Д. Майер ввели данный термин в психологическую науку. ЭИ исследователи понимали как компонент социального интеллекта, включающего способность отслеживать свои эмоции и эмоции других, различать их и использовать информацию для управления мышлением и действиями.

В 2016 г. Дж. Майер, Д. Карузо и П. Сэлловэй уточнили понятие ЭИ, определив его как совокупность ментальных способностей, выступающих основой мышления и принятия решений. Исследователи предложили четырехкомпонентную модель эмоционального интеллекта [7]. Согласно данному подходу, основными ментальными способностями являются: 1. Способность воспринимать эмоции; 2. Фасилитация процесса мышления с помощью эмоций; 3. Понимание эмоций; 4. Управление эмоциями. Выделенные способности представляют собой иерархию, формирующуюся в онтогенезе в процессе их последовательного развития (от первой – базовой – к четвертой).

На базе подхода Майера-Сэлловэя Д. Гоулман представил собственную модель [8, с. 433–434; 9, с. 266–269], которая включает четыре компонента ЭИ: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями. В модели Д. Гоулмана объединены когнитивные способности и личностные характеристики, такие как уверенность в себе, открытость, воля к победе, инициативность, оптимизм, воодушевление.

Р. Бар-Он также разрабатывает многокомпонентную модель [1], в которой ЭИ представляет собой набор взаимосвязанных эмоциональных и социальных компетенций, навыков и личностных свойств, определяющих способность воспринимать, идентифицировать, управлять эмоциями, взаимодействовать, адаптироваться к изменениям, решать проблемы личного и межличностного характера, эффективно противостоять различным жизненным ситуациям.

Значительный вклад в понимание сущности ЭИ, его структуры и способов измерения внесли отечественные исследователи Д.В. Люсин, И.Н.Андреева, М.А. Манойлова.

Д.В. Люсин определяет ЭИ как способность понимать эмоции и управлять ими. Направленность способностей на свои и чужие эмоции позволяет автору выделять внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Наряду с когнитивными способностями в модели выделены личностные характеристики, влияющие на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта [10].

И.Н. Андреева разрабатывает модель, согласно которой в иерархической структуре ЭИ наличествуют три уровня [11, с. 151–153]: 1. Эмоциональный интеллект индивида – генетически заложенные задатки, к которым относится общий интеллект и свойства темперамента; 2. Эмоциональный интеллект субъекта деятельности – прижизненно развиваемое интегральное когнитивно-личностное образование, которое обеспечивает успешность межличностного общения, деятельность в системе «человек – человек», внутреннюю и внешнюю адаптивность. На этом уровне развития эмоционального интеллекта субъект деятельности оперирует двумя видами интеллекта: инструментальным при решении практических задач и индивидуально-личностным (рефлексивным); 3. Эмоциональный интеллект личности – высокоразвитый, опосредованный личностными характеристиками. Прижизненность формирования этого уровня эмоционального интеллекта в условиях социального окружения способствует развитию просоциальных свойств личности. Таким образом, ЭИ – это интегративный иерархически организованный конструкт когнитивно-личностного образования. В структуре когнитивного компонента представлены умственные способности, позволяющие понимать и управлять эмоциями и компетенции, связанные с обработкой и преобразованием эмоциональной информации. К структуре личностного компонента отнесены коммуникативные, эмоциональные, интеллектуальные, регулятивные, адаптивные свойства [12].

Анализ теоретических подходов к исследованию эмоционального интеллекта показал, что на современном этапе содержание данного понятия до конца не определено. Обобщая рассмотренные подходы, отметим, что ЭИ характеризуется как совокупность когнитивных способностей и подструктур социального интеллекта (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Сэлловэй), некогнитивные способности и компетентности (Р. Бар-Он), совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик (Д. Гоулмен, Люсин Д.В.), как интегративное понятие (И.Н. Андреева, М.А. Манойлова) 174), как самостоятельное психологическое явление, как часть социального интеллекта.

В настоящее время наблюдается тенденция объединения всех моделей в две большие группы: модели способностей и смешанные модели (включающие когнитивные способности и личностные характеристики). Нам ближе именно второй подход – измерение ЭИ как способности осуществляется, как правило, посредством тестирования. Для диагностики ЭИ как личностной характеристики используются опросники, основанные на самоотчете [13; 14].

Для первоначального исследования уровня эмоционального интеллекта обучающихся вуза нами был выбран тест эмоционального интеллекта Н. Холла [15], базирующийся на самоанализе и самоотчете опрашиваемых. В ходе эмпирического исследования эмоционального интеллекта у 104 студентов Омского аграрного университета им. П.А. Столыпина были получены следующие результаты:

71% обучающихся имеют низкий уровень эмоционального интеллекта (74 чел.). При этом у 15% (16 чел.) эмоциональный интеллект проявлен особенно слабо. В то время как высокий показатель отмечается всего у 6% опрошенных (6 чел.).

Опросник Холла позволил оценить не только общий уровень ЭИ, но и его составляющие:

1. Эмоциональная осведомленность: высокое осознание и понимание своих эмоций свойственно всего 12 участникам опроса (12%). У 50% респондентов (52 чел. из 104) – низкая эмоциональная осведомленность. Большая часть опрошенных, имеющих низкий уровень ЭИ в целом (44 из 74 чел.), имеют также низкую способность оценивать свое внутреннее состояние. При этом у всех обладающих высоким уровнем ЭИ эмоциональная осведомленность представлена на высоком уровне. У 38% опрошенных (40 чел.) – средний уровень осознания своих эмоций.

2. Управление своими эмоциями: высокой способностью контролировать свои эмоции обладают 8 человек (8%). Большая часть студентов оценила свою

способность управлять своими эмоциями как низкую – 73% (76 чел.). Таким образом, контроль эмоционального состояния, эмоциональная гибкость, отходчивость у подавляющего количества обучающихся крайне не развиты. 19% имеют среднюю способность управления собственными эмоциями.

3. Самомотивация: управление своим поведением на основе управления эмоциями свойственно 18 студентам (17%), 56 человек (54%) плохо справляются с координированием поведения с помощью регуляции своих эмоций. Средний показатель отмечается у 30 опрошенных. Таким образом, чуть более половины респондентов отмечают у себя слабую способность управления собственным поведением. Следует отметить, что именно из лиц, имеющих низкий ЭИ в целом, большинство не способны адекватно регулировать свое поведение (54 из 74).

4. Эмпатия: высокий уровень понимания эмоционального состояния других людей и готовности оказать поддержку свойственен меньшинству студентов (18 чел. – 17%). Средний уровень эмпатии выявлен у 32 опрошенных (31%), низкий отмечается у 54 человек (52%).

5. Распознавание эмоций других людей: 56 обучающихся (54%) отмечают у себя слабую способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей. 28 чел. (27%) обладают средним уровнем, у 19% (20 чел.) установлен высокий уровень распознавания и воздействия на эмоции других людей.

Подводя итог исследованию ЭИ у обучающихся вуза, можно сделать следующий вывод: в целом отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта у 71% опрошенных. Также выявлен достаточно низкий уровень всех ключевых параметров ЭИ: низкая эмоциональная осведомленность свойственна 50% опрошенных, крайне низкая способность управлять своими эмоциями обнаружена у 73% респондентов, сравнительно плохо развиты самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей у половины студентов (54%, 52%, 54% соответственно).

Подобные особенности ЭИ обучающихся могут приводить к дезадаптации, препятствовать успешной личностной реализации, деятельности и установлению качественных межличностных контактов на всех уровнях социального взаимодействия. Особую тревогу вызывает плохая регуляция собственного эмоционального состояния значительным количеством студентов, а также невысокий уровень способности сопереживать и готовности оказать поддержку другому человеку.

Понимая ЭИ как психическое и личностное образование, которое можно развивать в процессе целенаправленного воздействия, нами выработаны следующие рекомендации к разработке программы психолого-педагогического сопровождения развития данного вида интеллекта.

Цель программы: расширение знаний об эмоциональном интеллекте и его роли в различных сферах жизнедеятельности; развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Принципы разработки программы: принцип научности (наличие теоретической основы), превентивности (сфокусированность целей на «западающих» по итогам диагностики компонентах ЭИ), обеспечения субъектной позиции обучающихся, гибкости, вариативности, оптимистической стратегии, формулирование перечня знаний и умений, которые должны или хотели бы приобрести обучаемые, наличие механизмов оценки эффективности программы.

Направления работы: диагностика уровня развития ЭИ и его отдельных сторон; развитие внутриличностного ЭИ (понимание и анализ собственных эмоций, состояний, развитие навыков рефлексии, формирования позитивного отношения к себе, совладания с негативными эмоциями и состояниями, способность конструктивно выражать свои эмоции); развитие межличностного ЭИ (осознание эмоций других людей, формирование позитивного отношения к другим, осознание несоответствия вербальных и невербальных способов выражения эмоций, развитие способности противостояния манипулятивному влиянию).

Формы организации: теоретическое осмысление значения различных видов интеллекта на лекционных и практических занятиях в рамках таких учебных дисциплин, как «Философия», «Психология», «Психология управления»; занятия информационно-диагностического характера и социально-психологические тренинги на занятиях философско-психологического кружка «Познай себя», организованном в Омском ГАУ.

Методы работы: психодиагностические методы исследования уровня ЭИ, его компонентов и личностных характеристик; тематические беседы, дискуссионные методы, упражнения (на познание и дифференциацию эмоций, проигрывание эмоций, формирование позитивного отношения к себе и другим и др.); кейс-методы, арттерапевтические техники, проигрывание ролей, демонстрации, проективные методы).

Одной из ведущих задач образования как социокультурного феномена и социальной практики должно стать особое внимание к развитию эмоционального интеллекта обучающихся. На настоящий момент в российской действительности роль ЭИ остается недооцененной по сравнению с интеллектуальным потенциалом личности, в то время как дисбаланс этих двух аспектов может приводить к несамостоятельности, пассивности, отсутствию воображения, репродуктивному мышлению личности. Способность человека создать эмоционально (психологически) комфортную среду – ключ к позитивным конструктивным отношениям во всех сферах жизнедеятельности: в супружеских отношениях, в отношениях между детьми и родителями, педагогами и обучающимися, руководителями и подчиненными, коллегами и иными субъектами в структуре социального взаимодействия.

Теоретический анализ подходов к ЭИ показал, что понятие «эмоциональный интеллект» до настоящего времени является дискуссионным. Его представляют как часть социального интеллекта, самостоятельное психологическое явление, интегративное понятие, включающее совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик. Совокупность данных характеристик обладает самостоятельным интерпретативным значением, однако не должна восприниматься как противоречащая, а, скорее, как дополняющая друг друга.

Эмпирическая часть исследования ЭИ позволила установить низкий уровень эмоционального интеллекта у студентов вуза, а также достаточно низкий уровень всех отдельных составляющих эмоционального интеллекта, что не может не накладывать отпечаток на контакт личности обучающегося со своим внутренним планом, на его переживания и поведение, на межличностное взаимодействие, на все формы социализации и самоактуализации.

Для развития ЭИ обучающихся необходимо внедрять в образовательный процесс направления и формы работы по развитию эмоционального интеллекта. Для этого сформулированы рекомендации к разработке программы психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта в системе профессионального образования на уровне принципов, направлений, форм и методов соответствующей работы.

Библиографический список

1. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory*. Canada: Multi-Health Systems, 1997.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии.* 2006; № 3: 78–86.
3. Gardner H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books, 1999.
4. Манойлова М.А. *Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся.* Псков: ПГПИ, 2004.
5. Thorndike E.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920; № 140: 227–235.
6. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
7. Mayer J., Caruso D., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review.* 2016; № 4: 290–300.
8. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект.* Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009.
9. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008.
10. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные. *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям*. Москва, 2009: 264–278.
11. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии.* Новополоцк: ПГУ, 2011.
12. Андреева И.Н. Интегративная модель эмоционального интеллекта. *Философия. Психология.* 2019; № 1: 125–133.
13. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. *Психологическая диагностика.* 2006; № 4: 3–22.
14. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие*. Новополоцк: ПГУ, 2020.
15. *Тест на эмоциональный интеллект Н. Холла*. Available at: https://psychojournal.ru/tests_online/134-test-na-emocionalnyy-intellekt-n-holla.html

References

1. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory*. Canada: Multi-Health Systems, 1997.
2. Andreeva I.N. `Emocional'nyj intellekt: issledovaniya fenomena. *Voprosy psihologii.* 2006; № 3: 78-86.
3. Gardner H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books, 1999.
4. Manojlova M.A. *Akmeologicheskoe razvitie `emocional'nogo intellekta uchitelej i uchaschihsya.* Pskov: PGPI, 2004.
5. Thorndike E.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920; № 140: 227-235.
6. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
7. Mayer J., Caruso D., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review.* 2016; № 4: 290-300.
8. Goulman D. *`Emocional'nyj intellekt.* Moskva: AST; Vladimir: VKT, 2009.
9. Goulman D., Boyacis R., Makki `E. *`Emocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove `emocional'nogo intellekta*. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2008.
10. Lyusin D.V. Oprosnik na `emocional'nyj intellekt `EmIn: novye psihometricheskie dannye. *Social'nyj i `emocional'nyj intellekt: ot processov k izmereniyam*. Moskva, 2009: 264-278.

11. Andreeva I.N. *`Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii.* Novopolock: PGU, 2011.
12. Andreeva I.N. Integrativnaya model' `emocional'nogo intellekta. *Filosofiya. Psihologiya*. 2019; № 1: 125-133.
13. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya `emocional'nogo intellekta: oprosnik `EmIn. *Psihologicheskaya diagnostika.* 2006; № 4: 3-22.
14. Andreeva I.N. *`Emocional'nyj intellekt i `emocional'naya kreativnost': specifika i vzaimodejstvie*. Novopolock: PGU, 2020.
15. *Test na `emocional'nyj intellekt N. Holl*a. Available at: https://psychojournal.ru/tests_online/134-test-na-emocionalnyy-intellekt-n-holla.html

Статья поступила в редакцию 29.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-287-289

***Kulikova S.V.**, senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*
***Vishnevskaya A.V.**, student, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: vishnevskaya.av@edu.gausz.ru*

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF THE MODERN YOUNG GENERATION. The article examines the issue of the influence of gender on the tendency to deviant behavior among young people. To identify this factor, a survey is conducted in the form of a survey among students of the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen (GAU of the Northern Trans-Urals) in the areas of Agroengineering and Land Cadastre. 50 girls and 50 boys took part in the survey. The same number in the two groups is due to obtaining objective data from the results of the study. The manifestation of deviance among young people has become one of the problems of education, especially against the background of increased instability in the world and society. Many scientists are dealing with this problem, but from the point of view of gender, this problem has been poorly studied. The research allows to take a step towards solving the problem. According to the results of the study, it turned out that boys are more prone to deviant behavior than girls, although no gender differences were found on issues related to morality and mentality. Nevertheless, when preventing deviant behavior of young people, it is necessary to take into account the gender trait.

Key words: **deviant behavior, gender, youth environment, prevention of deviations, negative deviation.**

***С.В. Куликова,** ст. преп., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*
***А.В. Вишневская*, студентка,** *ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vishnevskaya.av@edu.gausz.ru*

АНАЛИЗ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ГЕНДЕРНОМУ ПРИЗНАКУ

В данной статье рассматривается вопрос влияние гендерного признака на склонность к девиантному поведению в молодежной среде. Для выявления этого фактора было проведено исследование в виде опроса среди студентов ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень (ГАУ Северного Зауралья) направлений подготовки Агроинженерия и Земельный кадастр. В опросе приняло участие 50 девушек и 50 юношей. Одинаковое количество в двух группах обусловлено получением объективных данных результатов исследования. Проявление девиантности в молодежной среде стало одной из проблем воспитания, тем более на фоне усилившейся нестабильности в мире и обществе. Многие ученые занимаются этой проблемой, но с точки зрения гендерного признака данная проблема слабо изучена. Наше исследование позволяет сделать шаг к решению проблемы. По результатам исследования выяснилось, что юноши более склонны к проявлению девиантного поведения, чем девушки, хотя по вопросам, касающимся морали и менталитета, гендерных различий не обнаружено. Тем не менее при профилактике девиантного поведения молодых людей необходимо учитывать гендерный признак.

Ключевые слова: **девиантное поведение, гендер, молодежная среда, профилактика девиаций, отрицательная девиация.**

Впервые понятие «девиантность», как считается, ввел французский социолог Эмиль Дюркгейм в 1966 г., а само девиантологическое знание зародилось еще раньше – в начале XX века. Это знание пришло из криминалистики и было связано с вопросами преступности. Позже понятие перешло и закрепилось в психологии и медицине. Первым на территории СССР начал применять термин «девиантное поведение» ученый криминолог и социолог Я.И. Гилинский. Он определил его как социальное явление, которое выражается в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам и ожиданиям [1]. Девиантное поведение, отклоняющееся от нормы, бывает, как положительным, так и отрицательным.

В фазе молодости завершается индивидуализация личности, оформление ее жизненных установок и целей. Благодаря этому происходит утверждение в сознании и поведении устойчивых ценностных ориентаций, в том числе социокультурных [2]. В условиях нестабильности современного мира, меняющейся экономической и политической обстановки современное общество испытывает определенного рода напряженность, в том числе и психологическую. Молодому поколению сложно ориентироваться в современном мире и информационном пространстве, который предлагает молодежи разный набор ценностей – от глубоко религиозных до крайне радикальных и античеловеческих [3]. Большой объем информации, часто противоречивой, хлынувшей на неокрепшие молодые умы из различных социальных сетей, провоцирует молодых людей на дивиантное поведение. Отсюда возросший показатель самоубийства среди подростков и молодых людей, проявление экстремизма и ксенофобии, буллинг в школах, социальное одиночество. Девиантное поведение является серьезной проблемой для современного общества. Актуальность данной работы состоит в том, что девиантное поведение в молодежной среде имеет тенденцию к увеличению, поэтому необходимо глубже изучить тенденции девиантного поведения студентов для дальнейшей его профилактики.

Цель данной работы – выявить отрицательное девиантное поведение в студенческой среде по гендерному признаку. Задачи исследования заключаются в выявлении отличий склонности к девиантному поведению у девушек и юношей на основе проведения опроса.

Девиантное поведение имеет широкое распространение среди молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет. Именно в этом возрасте люди попадают в новую для них среду: университет, колледж, техникум, призыв в армию. Случаи отрицательной девиации, такие как насильственная преступность, алкоголизм, употребление запрещенных веществ, аморальность и ряд других форм, в настоящее время развиваются у студентов все чаще и чаще [4]. Некоторые из них увлекаются компьютерными играми настолько сильно, что больше присутствуют не в реальной жизни, а в «виртуальном» мире. Лудомания получила широкое распространение в обществе, особенно среди молодых мужчин.

Органы государственной власти, учреждения образования, молодежные организации пытаются осуществлять противодействие девиантному поведению студентов, предлагая им участвовать в различных молодежных проектах и мероприятиях, например, введение Пушкинской карты, которая позволяет посетить театр, музей, выставки и множество других культурных точек. От самих студентов власти ждут проявления инициативы по созданию проектов в разных направлениях: общественной жизни, науке, культуре и т. д. Однако ждать желаемых результатов и снижения уровня проявления девиантности в молодежной среде пока еще рано. Ответственные за внеучебную работу университета предлагают студентам множество мероприятий, которые способствуют снижению проявления отрицательных девиаций. Проведение литературных вечеров, концертов, совместный просмотр исторических фильмов, участие во всероссийских диктантах, посещение внутривузовских мероприятий и участие в них и многое другое помогает студентам социализироваться, адаптироваться к изменившимся условиям жизни и снизить риск проявления отрицательной девиации.

Все виды девиантного поведения, безусловно, порождаются психологическими факторами, среди которых присутствуют возрастные психологические изменения и потребность внимания. Несмотря на то, что проблема девиантного поведения достаточно давно анализируется учеными в научной литературе, с каждым годом возникают новые виды деструктивного поведения, которые не изучены достаточным образом [5].

Научная новизна заключается в том, что в рамках данной работы выдвигается предположение о влиянии гендерного признака на проявление девиантного поведения студентов, поскольку юноши и девушки проявляют разную психологическую реакцию на одну и ту же ситуацию.

Практическая значимость данной работы состоит в возможности проанализировать результаты исследования девиантного поведения среди студентов с

целью его профилактики, определить, как сильно гендерный признак влияет на показатель девиантности.

Гендер – социально-психологический пол человека, на который оказывают влияние как культурные нормы, так и информация об отличии женской модели поведения от мужской. К студенчеству многие подростки подходят уже с четкой гендерной идентификацией. Она происходит на последнем этапе подросткового возраста, примерно в 16–18 лет. Студенты ко времени поступления в вуз уже отчетливо понимают свою ролевую модель и способны воспроизводить модель своего гендера.

Студенты менее подвержены влиянию общества, которое формирует девиантное поведение, чем подростки, но более, чем люди, прошедшие обучение в высшем учебном заведении. Они испытывают ряд трудностей, так как вынуждены были сменить обстановку, учебное заведение, где подстраиваются под новые требования, методы обучения. Молодые люди становятся более самостоятельными и менее зависимы от родителей. Все это может повлиять на проявление девиантного поведения. Именно поэтому студенты не до конца психологически защищены.

В исследовании приняло участие 100 студентов ГАУ Северного Зауралья направлений подготовки Агроинженерия и Земельный кадастр: 50 девушек и 50 юношей примерно одного возраста. в обеих группах взято одинаковое количество участников для объективности исследования. Оно основано на результатах опроса, в основе которого лежит тест Э.В. Леуса «Склонность к девиантному поведению». Опрос состоял из 15 вопросов. Методы исследования: сравнительный и содержательный анализ ответов юношей и девушек, количественный и качественный анализ результатов опроса и их обобщение. Результаты подсчитывались отдельно для девушек и юношей.

Первый вопрос звучал так: «Всегда ли вы сдерживаете свои обещания?». 80% опрошенных девушек (40 человек) ответили, что иногда нарушают свои обещания; 10% (5 человек) – всегда сдерживают обещания и 10% (5 человек) – нет. Среди юношей результаты иные. 78% (39 человек) из них всегда сдерживают свои обещания, 22% (11 человек) – иногда не сдерживают их.

Второй вопрос: «Бывает ли такое, что вы переходите улицу там, где удобно, а не там где положено?». 62% девушек (31 человек) часто переходят дорогу в неположенных местах. Ответы «редко» и «нет, не бывает» поделились почти поровну, 20% (10 человек) и 18% (9 человек) соответственно. 68% юношей (34 человека) часто переходят дорогу в неположенных местах, остальные – редко нарушают правила. Не оказалось ни одного юноши, который бы дал строгий отрицательный ответ. Большинство юношей редко бывают в роли пешехода, многие из них ездят на машинах. Получается, девушки более осторожны в этом вопросе и относятся ответственнее юношей.

В ответах на вопрос: «Всегда ли вы говорите правду?», очевидны гендерные различия. 40% девушек (20 человек) честно ответили: «нет», «иногда» – 32% (16 человек) и 28% девушек (14 человек) всегда говорят правду. Среди юношей правдолюбов оказалось гораздо больше – 64% (32 человек). Признались в слабости, что иногда говорят неправду, 28% юношей (14 человек) и только 8% (4 человека) ответили «нет». Но возникает вопрос: действительно ли юноши больше любят говорить правду, чем девушки или девушки оказались честнее в ответах на вопрос?

Следующий вопрос был сформулирован таким образом: «Завидуете ли вы кому-нибудь?». 62% девушек (31 человек) сказали, что они никому не завидуют, 32% (16 человек) – завидуют, и 6% (3 девушки) – только иногда завидуют. Также как и девушки, большинство юношей ответили, что никому не завидуют (74% – 37 человек), ответы «да» и «иногда» поделились почти поровну – 14% (7 человек) и 12% (6 человек) соответственно. Похоже, что чувство зависти больше присуще женской психологии.

Пятым шел вопрос с такой формулировкой: «Можете ли вы взять чужое, если это вам необходимо или сильно хочется?». Девушки практически однозначно ответили на данный вопрос «нет» (86% – 43 человека), остальные 14% (7 человек) ответили, что могли бы. Также отреагировали и юноши – 82% (41 человек) не могли бы взять что-то чужое, остальные 18% (9 человек) ответили «да» или «иногда». Радует, что нормы морали соблюдают большинство российских юношей и девушек.

Шестой вопрос: «Должны ли сильные и богатые люди соблюдать все правила и законы?». 66% (33 девушки) ответили утвердительно на вопрос; 10% (5 девушек) – «иногда могут и не соблюдать при определенных условиях»; 24% (12 девушек) считают, что с сильных и богатых людей это требовать необязательно. Юноши показали похожий результат: 56% юношей (28 человек) ответили строго «да»; 22% (11 человек) – «категорично нет», точно столько же юношей – «иногда могут».

Седьмой вопрос был задан про такую вредную привычку, как курение: «Курите ли вы?». 46% девушек (23 человека) признались, что курят; 28% (14 девушек) – иногда (если хорошая компания), 26% (13 девушек) не курят. Среди юношей 50% (25 человек) честно признались в пагубной привычке; 24% (12 человека) – иногда курят, 26% (13 юношей) – не имеют такой привычки. Получается, что молодое поколение подвержено пагубным привычкам, в частности курению. Часть курящих используют электронные сигареты и считают их не столь опасными, чем обычные. В какой-то степени это самообман.

Восьмой вопрос: «Преувеличивают ли действие алкоголя на человека?». Большинство из девушек, а это 88% (44 человека) ответили, что действие алкоголя на человека не преувеличивают, и только 12% (6 девушек) ответили «преувеличивают». Ответы юношей оказались более разнообразны: 40% (20 человек) согласились с большинством девушек; 34% (17 юношей) ответили «иногда», и 26% (13 человек), твердо уверены: «да, преувеличивают».

Девятый вопрос: «Считаете ли вы, что удовольствие – это главное, к чему надо стремиться в жизни?». 62% девушек (31 человек) считают, что иногда удовольствие – это главное, 28% девушек (14 человек) отрицают это, 10% девушек (5 человек) убеждены, что «да». Половина юношей (50% – 25 человек) не считают удовольствие главным в жизни, 32% (16 человек) считают это важным в некоторых случаях, 18% (9 человек) ответили «да, это главное».

Десятый вопрос: «Прощаете ли вы обиды?». 46% девушек (23 человека) безусловно прощают обиды; 40% (20 человек) – иногда прощают и 14% (7 человек) обиды прощать не умеют. 38% юношей (19 человек) всегда прощают обиды. Больше половины юношей – 52% (26 человек) – иногда прощают обиды, и только 10% (5 человек) – никогда.

Одиннадцатый вопрос: «Жалко ли вам людей или животных, попавших в трудную ситуацию?». Сочувствующих в трудной ситуации девушек оказалось 76% (38 человек), но 24% девушек (12 человек) только иногда жалеют людей или животных в трудной ситуации. У юношей ответы получились такие: 82% из них (41 человек) всегда сочувствуют, 10% (5 человек) иногда проявляют жалость, 8% юношей (4 человека) никогда не жалеют.

Двенадцатый вопрос: «Часто ли вы чувствуете раздражение, гнев, злость?» 42% девушек (21 человек) часто испытывают подобные чувства, 36% девушек (18 человек) приходится испытывать такие чувства, но редко, 22%, как правило, не подвержены таким чувствам. Результаты у юношей оказались такими: 34% (17 человек) иногда испытывают подобные чувства, 52% юношей (27 человек) часто их испытывают, и 12% юношей (6 человек) не подвержены чувствам раздражения, гнева и злости.

Следующий вопрос: «Чувствуете ли вы свою безнадежность в определенной ситуации?». Среди девушек 48% (24 человека) только иногда испытывают чувство безнадежности, 32% (16 человек) испытывают часто и 20% девушек (10 человек) считают, что такое чувство им не присуще. Юноши оказались более уверенными в себе: 78% из них (39 человек) не чувствуют себя безнадежными ни в какой ситуации, 16% юношей (8 человек) иногда подвергаются такому чувству, 6% юношей (3 человека) часто испытывают чувство безнадежности.

Четырнадцатый вопрос был сформулирован так: «Есть ли у вас желания или мечты, которые вы никак не можете воплотить в жизнь?». 52% девушек (26 человек) ответили, что у них нет желаний, которые они не могут воплотить в жизнь. У 30% девушек (15 человек) есть несбыточные желания и мечты; 18% девушек (9 человек) не определились – скорее они есть, чем их нет. Юноши оказались категоричнее: 62% из них (31 человек) имеют мечты, которые они не могут воплотить в жизнь, а у 38% (19 человек) их нет.

И заключительный, пятнадцатый вопрос звучал так: «Чувствуете ли вы потребность в теплых, доверительных отношениях?». Девушки были практически единодушны в данном вопросе: 90% из них (45 человек) чувствуют потребность в таких отношениях, только 10% девушек (5 человек) иногда чувствует потребность в теплых, доверительных отношениях. Юноши же менее нуждаются в теплых, доверительных отношениях: 52% из них ощущают потребность в таких отношениях, 32% юношей (16 человек) только иногда, 12% юношей (6 человек) не чувствуют такой потребности.

Обобщим результаты исследования. Юноши в силу мужских амбиций бывают слишком категоричны. По некоторым вопросам у них получились однозначно отрицательные ответы: они готовы нарушать правила (например, при переходе улицы), значит, более склоны к отрицательной девиации. При этом юноши чаще говорят правду, чем девушки, которые проявляют больше гибкости в различных ситуациях. Юношеская категоричность в любом ситуации может провоцировать конфликт.

Большинство юношей и девушек не подвержены чувству зависти и не возьмут чужого. Это вопрос менталитета и морали, но девушки оказались больше подвержены чувству зависти, чем юноши. Больше половины юношей и девушек считают, что сильные и богатые люди обязаны соблюдать законы. При этом почти четверть девушек и немного меньше юношей считают, что таким людям необязательно быть законопослушными. Похоже, это та часть опрошенных молодых людей, у которых проявляется склонность к девиантному поведению, готовых нарушать определенные правила и законы.

Интересны показатели ответов, касающихся вредных привычек. Половина юношей и чуть меньше девушек курят, но чуть больше четверти и тех, и других не обладают этой вредной привычкой, т. е. в этом случае нет гендерного различия. В вопросах отношения к алкоголю различие есть: 88% девушек и только 40% юношей убеждены во вреде алкоголя. Больше юношей, чем девушек не считают алкоголь вредным напитком.

Удовольствие как критерий жизни воспринимают больше девушки, чем юноши. Юноши ориентируются на другие жизненные критерии, а девушки склонны к слабостям. Подавляющее большинство девушек и юношей понимают, что обиды надо прощать. Жалость к попавшим в трудную ситуацию испытывают хотя бы иногда все девушки без исключения, а среди юношей нашлось 8% безжалостных

людей. Все же большинству чувство жалости знакомо. Получается, человеческое отношение к другим присуще молодому поколению. Это тоже вопрос воспитания и менталитета, поэтому резких гендерных различий здесь нет.

Б**о**льшая часть девушек и юношей хоть иногда, но подвержены отрицательным эмоциям, но среди юношей таких больше. Чувство безнадежности больше присуще девушкам, в то время как юноши более уверены в себе, и такое чувство большинству из них незнакомо. Интересно, что у основной части девушек нет несбыточных желаний, а половина юношей, наоборот, имеет такие желания и мечты. Резонанс желаний и возможностей может подталкивать юношей к девиантному поведению. Гендерное различие проявилось и в вопросе о теплых, доверительных отношениях: девушки в этом нуждаются гораздо больше, чем юноши.

В заключение можно сделать выводы:

1. Результаты исследования показали, что опрошенные девушки менее склонны к отрицательной девиации, чем юноши. Поэтому гендерный признак нельзя отрицать при изучении вопроса девиантного поведения молодежи, хотя наблюдается по некоторым вопросам отсутствие таковых различий между девушками и юношами.
2. При большом потоке различной информации, возрастающем напряжении в обществе, воздействии деструктивных обществ современному молодому поколению сложно найти позитивный ориентир в жизни. От того увеличивается показатель девиации в молодежной среде. Поэтому в воспитательный процесс всех учебных заведений необходимо вводить профилактику девиантного поведения обучающихся. Для более эффективной работы следует учитывать влияние гендерного признака на девиацию.

Библиографический список

1. Гилинский Я.И. *Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений*. Санкт-Петербург: Юридический центр «Пресс», 2004.
2. Гончаренко О.Н. Факторы, влияющие на формирование ценностей сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 197–201.
3. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания современного молодого поколения. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 27–30.
4. Позднякова М.Е. Особенности девиантного поведения современной российской молодежи: на пути криминализации и десоциализации. *Россия реформирующаяся*. 2017; № 15: 516–548. Available at: https://cyberleninka.m/article/n/osobennosti-deviantnogo-povedeniya-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-na-puti-kriminalizatsiii-desotsializatsii
5. Финько Е.В. Гендерные особенности девиантного поведения подростков. *Меридиан.* Научный электронный журнал. 2021; № 4 (57): 78–80.

References

1. Gilinskij Ya.I. *Deviantologiya: sociologiya prestupnosti, narkotizma, prostitucii, samoubijstv i drugih otklonenij*. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr «Press», 2004.
2. Goncharenko O.N. Faktory, vliyayuschie na formirovanie cennostej sel'skoj molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 197-201.
3. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Duhovno-nravstvennye cennosti kak osnova vospitaniya sovremennogo molodogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 27-30.
4. Pozdnyakova M.E. Osobennosti deviantnogo povedeniya sovremennoj rossijskoj molodezhi: na puti kriminalizacii i desocializacii. *Rossiya reformiruyuschayasya*. 2017; № 15: 516-548. Available at: https://cyberleninka.m/article/n/osobennosti-deviantnogo-povedeniya-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-na-puti-kriminalizatsiii-desotsializatsii
5. Fin'ko E.V. Gendernye osobennosti deviantnogo povedeniya podrostkov. *Meridian.* Nauchnyj `elektronnyj zhurnal. 2021; № 4 (57): 78-80.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-289-292

Lyskova M.I., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Tyumen, Russia), E-mail: mlyskova@yandex.ru*

TOPICAL ISSUES CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION ABROAD. Inclusive education is currently one of the priorities of the state social and educational policy of most countries and is implemented at all levels of education. Some issues concerning the foreign experience of implementing inclusive education in higher education are considered and analyzed. Basing on the study and summarizing the foreign experience, a number of problems related to the implementation of the inclusive educational process in higher education institutions are identified. The proposed solutions are considered. The current areas of foreign scientific research in the field of inclusive higher education, reflecting the future of inclusion from different perspectives, are presented. In the author's opinion, the study of the issues concerning effective models of supporting students with disabilities is a promising direction for further research.

Key words: **inclusive education, higher education, student with disabilities, educational process.**

М.И. Лыскова, *канд. филос. наук, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень, E-mail: mlyskova@yandex.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Инклюзивное образование в настоящее время является одним из приоритетов государственной социальной и образовательной политики большинства стран и реализуется на всех уровнях образования. В статье рассматриваются и анализируются некоторые аспекты зарубежного опыта реализации инклюзивного образования в системе высшего образования. На основе изучения и обобщения зарубежной практики выделяется ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования. Рассматриваются предлагаемые пути их решения. Представлены актуальные направления зарубежных исследований в области инклюзивного высшего образования. По мнению автора, изучение вопросов, связанных с эффективными моделями сопровождения и поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья, является перспективным направлением для дальнейших исследований**.**

Ключевые слова: **инклюзивное образование, высшее образование, студент с ограниченными возможностями здоровья, образовательный процесс.**

Согласно официальным данным отчетов Федеральной службы государственной статистики РФ, на 1 января 2022 года в Российской Федерации зарегистрировано 11,331 миллионов граждан, имеющих инвалидность, что составляет около восьми процентов от общей численности населения нашей страны. В соответствии с данными Всемирной организации здравоохранения, в мире наблюдается устойчивая тенденция увеличения количества лиц с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью. Инклюзивное образование является одним из приоритетов государственной социальной и образовательной политики большинства стран и реализуется в различной степени на всех уровнях образования.

Изучение научных источников по теме нашего исследования позволяет констатировать, что подготовлено достаточно много работ, посвященных реализации инклюзивного образования в отечественных общеобразовательных школах. Вместе с тем следует признать, что изучению вопросов, связанных с организацией, реализацией и развитием инклюзивного образования в системе высшего образования в России, уделяется гораздо меньше внимания. Еще меньше работ, посвященных зарубежному опыту в этой сфере. Вместе с тем процессы, связанные с изучением данных вопросов, заслуживают внимания и анализа, что и определяет актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования заключается в изучении, анализе и обобщении некоторых аспектов зарубежного опыта реализации инклюзивного образования в системе высшего образования. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: дать краткий обзор отдельных аспектов реализации инклюзивного образования в системе российского высшего образования; на основе анализа оригинальной научной литературы выявить актуальные направления зарубежных научных исследований в области инклюзивного высшего образования; выделить ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного образовательного процесса в зарубежных вузах, и рассмотреть предлагаемые пути их решения.

Научная новизна исследования заключается в изучении и анализе современных оригинальных научных источников, посвященных проблематике исследования, на основе которых предпринята попытка выявить актуальные тенденции и перспективы развития системы инклюзивного высшего образования за рубежом. Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении теоретических аспектов рассматриваемой проблемы и определении дальнейшего вектора исследований. Изучение современного состояния инклюзии в системе высшего образования за рубежом, несомненно, представляет теоретический интерес для исследователей данной проблематики. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в качестве возможного направления для дальнейших исследований в контексте реализации инклюзивного высшего образования; ознакомления, изучения и использования исследователями и преподавателями представленной в работе информации; использования отдельных элементов выявленного положительного опыта в отечественной практике.

Т.В. Фуряева и Е.А. Фуряев отмечают, что в европейских странах «задача создания инклюзивной высшей школы превратилась в реальную профессиональную задачу для педагогического сообщества образовательной организации» [1, с. 78]. Это вполне закономерно, учитывая достаточно долгий путь становления и развития инклюзивного образования за рубежом и, соответственно, большой опыт организации и обеспечения инклюзивного образовательного процесса. Большинство российских исследователей признает, что адаптация отечественной системы высшего профессионального образования к потребностям обучающихся, нуждающихся в организации инклюзивного образовательного процесса, находится в стадии развития [1; 2; 3 и др.]. Отмечается также, что процесс инклюзии в системе российского высшего образования является относительно новым явлением, соответственно, процесс обеспечения овладения профессиональными компетенциями лиц с ОВЗ и/или инвалидностью находится в стадии становления, но при этом быстро развивается.

Ученые выделяют ряд проблем, затрудняющих успешную организацию инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования и препятствующих успешной интеграции лиц с ОВЗ и/или инвалидностью в учебный процесс и адаптации к образовательной среде: недостаточная доступность архитектурной среды; слабая готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования; стереотипность представлений об уровне образовательных возможностей лиц с ОВЗ и/или инвалидностью; обеспечение овладения обучающимися с особыми образовательными потребностями профессиональными компетенциями и их последующее трудоустройство; коммуникативные, социально-психологические, организационные и дидактические барьеры взаимодействия участников образовательного процесса; необходимость психологических и ценностных изменений всех участников учебного процесса.

Согласно точке зрения С.В. Алехиной и А.Ю. Шеманова, специфика российской модели инклюзии в системе высшего образования заключается в идее сохранения активности человека с ОВЗ и развития у него субъектности [2, с. 8]. Исследователи обозначают основные направления развития инклюзивной среды, направленной на успешную адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями: создание единого социокультурного пространства образовательной организации, открытого для поддержки таких обучающихся, их интеграция в учебный процесс; формы и методы обучения, максимально учитывающие индивидуальные особенности; создание необходимых условий для формирования профессиональных компетенций и последующего трудоустройства обучающихся.

Кроме того, многими исследователями подчеркивается важность повышения квалификации преподавателей вузов в сфере инклюзивного образования, адаптации образовательных программ и методического обеспечения образовательного процесса, обобщение и внедрение лучших практик обучения, профориентации и трудоустройства студентов с ОВЗ и/или инвалидностью как факторов, способствующих решению вышеназванных проблем. Успешной практикой инклюзивного высшего образования в России признается создание и деятельность ресурсных учебно-методических центров по вопросам обучения лиц с ОВЗ и/или инвалидностью на базе образовательных организаций высшего образования [4, с. 157 и др.].

Многие зарубежные ученые признают, что исследования, посвященные проблематике инклюзивного образования, долгое время проводились в основном в контексте среднего образования. Гораздо меньше исследований было проведено по вопросам инклюзии в системе высшего образования. И лишь в последнее время увеличивается число работ, в которых основное внимание уделяется интеграции студентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Однако, как отмечают авторы Британского журнала образовательных исследований [5], во многих из них основное внимание уделяется теоретическим аспектам и описанию текущего положения дел, при этом работ, в которых представлены конкретные выводы, имеющих практическое значение, намного меньше. Именно они стали объектом нашего изучения, анализа и обобщения.

Так, в статьях авторского коллектива (А. Котан и др.) и А. Мориньи [6; 7] представлены результаты исследования методических приемов и стратегий, реализуемых преподавателями испанских вузов в рамках инклюзивной педагогики, а также анализ трудностей, с которыми они сталкиваются.

Исследователи выделили основные трудности, испытываемые преподавателями: недостаток опыта; отсутствие специальной профессиональной подготовки для работы с данной категорией студентов; нехватка времени для подготовки к занятиям; недостаточная организационная поддержка со стороны университета; неуверенность в правильности выбора средств и методов обучения; нехватка методических и дидактических материалов; низкая учебная мотивация студентов, их тревожные и депрессивные расстройства; наличие архитектурных барьеров в зданиях университета; отдельные аспекты внедрения универсального дизайна обучения; сложность образовательной программы; негативное отношение со стороны сотрудников университета; недостаточная осведомленность университетского сообщества о вопросах разнообразия и инклюзии. Большое количество студентов в учебных группах зачастую не позволяет преподавателю уделить достаточно времени студентам с ОВЗ, которые учатся в этих группах. Многие преподаватели отмечают, что администрация университетов не информирует их заранее о наличии студентов с особыми образовательными потребностями на их курсах, что не позволяет заранее внести необходимые корректировки в планируемый учебный процесс [6; 7].

Согласно исследованию другого авторского коллектива [8], для студентов с ОВЗ наиболее сложным оказывается переход от общего среднего к высшему образованию и адаптация к новым организационным, образовательным и социальным реалиям. Ученые полагают, что средствами решения проблем, возникающих на данном этапе, являются оперативность и непрерывность онлайн-размещения информации о помощи, стипендиях, учебных курсах, грантах, предложениях о трудоустройстве, системе организации практик университетскими службами поддержки лиц с ОВЗ; обеспечение альтернативных способов доступа студентов ко всем учебным материалам; заблаговременное размещение учебных материалов и презентаций по каждой теме на образовательных онлайн-платформах университета; гибкость учебного графика и выбора времени экзаменов; доступность учебных программ и системы оценивания; соответствие учебных дисциплин потребностям студентов; изучение дисциплин, необходимых для определенной профессии; доступность и совершенствование архитектурной среды вуза, доступность оборудования, необходимого для изучения учебных дисциплин (проекторы, доски, подиум, интерактивные доски, адаптированное программное обеспечение и т. п.); наставничество, сопровождение студента-ассистента с целью облегчить студенту с ОВЗ доступ к информации, помочь в передвижениях и на занятиях; своевременное информирование преподавателей о составе студенческой группы, позволяющее им адекватно реагировать на образовательные потребности обучающихся с ОВЗ [8, с. 640–642].

Для некоторых студентов с ОВЗ основными трудностями являются архитектурные барьеры, недоступная информация и технологии, отсутствие эмпатии со стороны отдельных преподавателей, бюрократия, связанная с оказанием им необходимой помощи, отсутствие информации о предлагаемых услугах службы поддержки, проблемы с трудоустройством.

В результате изучения мнения студентов с ОВЗ было определено, какие качества преподавателя влияют на успешность процесса инклюзивного обучения: наличие гибких навыков, в частности эмпатии и эмоционального интеллекта, открытость, внимание к потребностям студентов, их поддержка, готовность помочь, уважительное отношение к студентам, желание активно взаимодействовать с ними, признание индивидуальных особенностей всех студентов, умение использовать различные методики преподавания и стимулировать учебную деятельность обучающихся, оперативное реагирование на различные интересы и возможности студентов. Большую роль играет создание благоприятного эмоционально-психологического климата в учебной группе и постоянная обратная связь, организация гибкого и доступного процесса обучения, направленного на академический успех всех студентов в гетерогенной группе [6, с. 8–9].

Очевидно, что большую роль в академическом успехе студентов и успешной реализации инклюзивного образования играет методика обучения. Свою эффективность в инклюзивной образовательной среде доказали активные формы обучения, максимальное вовлечение каждого студента в учебный процесс, осмысленное, конструктивное, проблемное, совместное и проектное обучение, а также такие приемы организации учебного процесса, как групповая работа, работа в парах, метод кейсов, перевернутые классы, игровые методы обучения, “service learning”, использование элементов интенсивной методики, ролевая организация учебного процесса, интенсификация личностно-ролевого общения, постоянное взаимодействие обучающихся во время занятий, совместное подведение итогов в конце занятия. Использование этих приемов позволяет минимизировать беспокойство и тревожность обучающихся, поскольку временно игнорируются различные барьеры, такие как возраст, пол, социальный статус, индивидуальные различия в способностях. Студенты чувствуют себя «частью группы» и важным субъектом учебного процесса.

Традиционные методы обучения, с помощью которых преподаватель фокусируется на передаче содержания, являясь лишь транслятором знаний, не способствуют успешности инклюзивного образования, повышению мотивации и осмысленному освоению материала студентами. В условиях инклюзивного образования возрастает значение ролей преподавателя как проводника, консультанта, наставника, мотиватора, помощника и фасилитатора в процессе приобретения знаний и навыков студентами. Эти функции преподавателя являются неотъемлемой частью современных эффективных моделей образования.

Необходимо акцентировать внимание на том, что изначально инклюзию ассоциировали с инвалидностью, в настоящее время за рубежом инклюзия все чаще рассматривается как ответ на проблемы, возникающие в связи с социальным разнообразием, которое понимается в широком смысле, включающем различные способности и возможные различия. Более широкая трактовка понятия инклюзии подразумевает всех обучающихся, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, культуры, социального происхождения, социально-экономического статуса, миграционного фона, уровня образования, вероисповедания и т. п., а не только лиц с ОВЗ и/или инвалидностью.

Как отмечает П. Хауг, это перемещает инклюзию из области инвалидности в сферу разнообразия, в область, включающую в себя более широкий спектр проблем и дискурсов [9, с. 209]. Он отмечает, что некоторые теоретики, исследующие проблемы инклюзивного образования, критикуют более широкое понимание и толкование термина, так как данный процесс может представлять возможную угрозу не только для инклюзивной теории, но и для практики. Поскольку подобное понимание касается не только лиц с ОВЗ и/или инвалидностью – существует риск того, что их интересы могут отойти на второй план или даже быть упущены из виду при преследовании интересов других групп. В рамках концепции образования для всех некоторые страны фактически упускают из виду проблему инвалидности и не в полной мере обеспечивают условия для обучения учащихся, находящихся в наиболее неблагоприятном положении [9, с. 209]. Исследователь также отмечает, что в большинстве стран существует разрыв между теоретическими положениями и практической реализацией инклюзивного образования [9, с. 210]. Своеобразие национальных исторических, экономических, социальных, культурных и политических традиций, ценностей определяет тот факт, что не существует идеальной модели инклюзивного образования, подходящей каждой стране. Для большинства европейских и других стран характерны различия в практике реализации инклюзивного образования.

В отчете Азиатско-Европейского фонда [10] эксперты проанализировали текущее состояние инклюзии в высшем образовании в контексте пандемии COVID-19, опираясь на предыдущие исследования, имеющиеся данные и обобщив собственный опыт и экспертные знания в этой области. В результате проведенного анализа эксперты выделили четыре главные области, требующие внимания в ближайшие 10 лет, так как в них могут возникнуть серьезные проблемы, в то же время они могут предоставить большие возможности для развития инклюзивного высшего образования: равный доступ к высшему образованию; инклюзивное образование в цифровом мире; международная мобильность и международное сотрудничество в области инклюзивного образования; непрерывное образование на протяжении всей жизни, гибкие модели обучения [10, с. 14]. Кроме того, высшее образование должно реагировать на меняющийся рынок труда, растущее влияние искусственного интеллекта, появление новых профессий и высокий спрос на востребованные цифровые компетенции [10, с. 41].

Авторы отчета отмечают, что новые технологии должны служить человеческим ценностям. Так, разрабатываются инструменты, поддерживаемые искусственным интеллектом, позволяющие сделать образование более инклюзивным. Например, к ним относятся технологии, автоматически описывающие содержание изображений или преобразующие речь в жестовый язык, чтобы помочь людям с нарушениями зрения и слуха [10, с. 41]. Технологии используются в качестве вспомогательного оборудования для студентов с особыми образовательными потребностями. Универсальный дизайн образовательных платформ может обеспечить индивидуальную скорость обучения для обучающихся. Цифровые технологии предоставляют онлайн-образованию возможность устранения барьеров посредством внедрения международных стандартов цифровой доступности на веб-сайтах, в программном обеспечении, онлайн-курсах и т. п. Дистанционное образование может быть более инклюзивным, так как любой контент, отображаемый онлайн, может быть доступным для людей с ОВЗ [10, с. 67].

Изучив оригинальные источники, посвященные теме нашей работы, мы можем выделить основные направления зарубежных исследований в области инклюзивного высшего образования в настоящее время.

Большая часть исследований посвящена анализу ситуации, сложившейся после пандемии коронавирусной инфекции COVID-19: рассматриваются последствия пандемии для системы высшего образования и полученный опыт через призму социальных, организационных, технических и других аспектов; исследуется, какие группы обучающихся оказались наиболее уязвимыми. Признается, что многие студенты из неблагополучных, социально уязвимых слоев населения столкнулись с целым рядом дополнительных препятствий в получении доступа к высшему образованию, учебном процессе и успешном завершении обучения [11, с. 10]. Акцентируется внимание на том, что инклюзия в высшем образовании продолжает оставаться одним из приоритетов, обеспечивающих равноправную интеграцию студентов из всех слоев общества, в том числе студентов с ОВЗ и/или инвалидностью [11, с. 11, 36]. Сделать образование более инклюзивным – заявленная цель для европейского образовательного пространства до 2025 г. [11, с. 34].

Опыт, приобретенный студентами, преподавательским составом и вузами во время пандемии, создал возможность для изменений и быстрого развития процесса использования цифровых технологий в образовательном процессе. Как следствие, изучение всех аспектов, связанных с этим, стало еще одним актуальным направлением исследований в области инклюзивного высшего образования. Кроме того, в большинстве исследований, проводимых в последние несколько лет, подчеркивается необходимость формирования и развития гибких навыков всех участников образовательного процесса и поддержка непрерывного образования людей с ОВЗ и/или инвалидностью.

Необходимо отметить, что некоторые европейские ученые признают, что исследований, которые бы методологически демонстрировали, как на практике может быть сформирована инклюзивная образовательная среда, недостаточно, теоретические исследования зачастую оторваны от реальной практики, отсутствует единое и четкое определения понятия «инклюзия» [12, с. 360–361]. Отмечается необходимость акцентирования внимания не только на том, как обучающиеся могут адаптироваться к существующей университетской среде, но и на институциональных изменениях и развитии самой организации высшего образования [13, с. 132]. Несмотря на значительные усилия, прилагаемые европейскими и другими странами, лица с ОВЗ продолжают сталкиваться с преградами в доступе к образованию, испытывают трудности в поиске работы, соответствующей их возможностям и компетенциям. Как отмечает А. Морина, прежде чем заявить о полной интеграции в контексте высшего образования, предстоит пройти еще долгий путь и решить многие проблемы [7, с. 4]. Важным аспектом положительного опыта в европейских странах признается создание специальных организаций, занимающихся поддержкой инклюзивного образования, внедряющих меры по обеспечению доступности образования, являющихся связующим звеном между университетами, органами власти, работодателями.

Проведенное нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Вопросы инклюзии и доступности высшего образования для всех являются одними из приоритетных для системы высшего образования за рубежом. Инклюзия стала стратегическим вопросом для многих высших учебных заведений, оказывая влияние на образовательный процесс в целом, исследовательскую и институциональную культуру. Стратегии обеспечения равенства и инклюзии различаются, но объединяет вузы то, что они предпринимают активные действия в дальнейшем поиске и совершенствовании эффективных технологий инклюзивного образования.

Актуальными тенденциями дальнейшего развития инклюзивного образования за рубежом являются следующие: повышение уровня осведомленности, подготовка кадров, обмен опытом и успешными практиками, проведение научных исследований, сотрудничество образовательных организаций, диалог с гражданским обществом, дальнейшая разработка конкретных инструментов для решения проблем инклюзии, укрепление диалога и развитие связей между университетами, государственными органами, заинтересованными организациями, работодателями, региональным бизнесом, интересами регионального рынка труда.

На наш взгляд, изучение вопросов, связанных с эффективными моделями сопровождения и поддержки студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в процессе обучения и трудоустройства, как в Российской Федерации, так и за рубежом, является перспективным направлением для дальнейших научных исследований.

Библиографический список

1. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивная высшая школа за рубежом. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2015; № 4 (34): 78–82.
2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования. *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход*: сборник статей. Москва: МГППУ. 2018: 5–13.
3. Бараковских К.Н., Третьякова Н.В. Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30119
4. Денисова О.А., Леханова О.Л. Лучшие практики инклюзивного высшего образования в вузах Северо-Западного федерального округа. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018; № 6: 156–168.
5. Koutsouris G., Stentiford L., Norwich B. A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*. 2022; № 48 (1): 1–18. Available at: https://doi.org/10.1002/berj.3799
6. Cotán A., Aguirre A., Morgado B., Melero N. Methodological strategies of faculty members: moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*. 2021; № 13 (6): 1–13. Available at: https://doi.org/10.3390/su13063031

7. Moriña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017; Vol. 32, № 1: 3–17. Available at: https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964.
8. Morgado B., Cortes-Vega M.D., Lopez-Gavira R., Alvarez E., Moriña A. Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016; Vol. 16, № 1: 639–642. Available at: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323
9. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017; Vol. 19, № 3: 206–217.
10. *ARC8 Outlook Report 2030: Inclusive and Diverse Higher Education in Asia and Europe*. Asia-Europe Foundation (ASEF). Singapore, 2021.
11. Hauschildt K., Gwosć Ch., Schirmer H., Wartenbergh-Cras F. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies. 2021.
12. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020. How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2021; Vol. 36, № 3: 358–370. Available at: https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547
13. Koutsouris G., Mountford-Zimdars A., Dingwall K. The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*. 2021; Vol. 26, № 2: 131–147. Available at: https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921

References

1. Furyaeva T.V., Furyaev E.A. Inklyuzivnaya vysshaya shkola za rubezhom. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2015; № 4 (34): 78-82.
2. Alehina S.V., Shemanov A.Yu. Inklyuzivnaya kul'tura kak cennostnaya osnova izmenenij vysshego obrazovaniya. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod*: sbornik statej. Moskva: MGPPU. 2018: 5-13.
3. Barakovskih K.N., Tret'yakova N.V. Sovremennye issledovaniya sostoyaniya inklyuzivnogo obrazovaniya v srednem professional'nom i vysshem obrazovanii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30119
4. Denisova O.A., Lehanova O.L. Luchshie praktiki inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v vuzah Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 6: 156-168.
5. Koutsouris G., Stentiford L., Norwich B. A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*. 2022; № 48 (1): 1-18. Available at: https://doi.org/10.1002/berj.3799
6. Cotán A., Aguirre A., Morgado B., Melero N. Methodological strategies of faculty members: moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*. 2021; № 13 (6): 1-13. Available at: https://doi.org/10.3390/su13063031
7. Moriña A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017; Vol. 32, № 1: 3-17. Available at: https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964.
8. Morgado B., Cortes-Vega M.D., Lopez-Gavira R., Alvarez E., Moriña A. Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016; Vol. 16, № 1: 639-642. Available at: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323
9. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017; Vol. 19, № 3: 206-217.
10. *ARC8 Outlook Report 2030: Inclusive and Diverse Higher Education in Asia and Europe*. Asia-Europe Foundation (ASEF). Singapore, 2021.
11. Hauschildt K., Gwosć Ch., Schirmer H., Wartenbergh-Cras F. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018-2021*. German Centre for Higher Education Research and Science Studies. 2021.
12. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020. How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2021; Vol. 36, № 3: 358-370. Available at: https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547
13. Koutsouris G., Mountford-Zimdars A., Dingwall K. The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*. 2021; Vol. 26, № 2: 131-147. Available at: https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921

Статья поступила в редакцию 28.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-292-294

Mavrina V.Yu., *postgraduate, Hertsen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kofevalka@mail.ru*

A SET OF METHODS FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION SPECIALIZING IN THE EXACT SCIENCES. The article considers a set of methods for developing the creative potential of teenagers studying at a summer computer school. The author of the article defines the objective of the study and designates the tasks necessary to achieve the results. Considerable attention is paid to various approaches to understanding creative potential in the context of general creative development. The author of the article highlights the theoretical and practical significance of this research and the prospect of further use of this complex for the development of the creative potential of adolescents studying exact sciences through music training. The author, using the example of her own pedagogical experiment, displays in the article the necessary conditions for the implementation of the introduction of additional activities into the main educational program of adolescents engaged in exact sciences in order to develop creative potential.

Key words: **creative potential, additional education, teenagers, education, music training, pedagogical experiment.**

В.Ю. Маврина, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kofevalka@mail.ru*

КОМПЛЕКС МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ТОЧНЫХ НАУКАХ

В статье рассмотрен комплекс методов развития творческого потенциала подростков, обучающихся в летней компьютерной школе. Автор статьи определяет цель исследования и обозначает задачи, необходимые для достижения необходимых результатов. Значительное внимание уделено различным подходам к пониманию творческого потенциала в контексте общего творческого развития. Автором выделяется теоретическая и практическая значимость исследования и перспектива дальнейшего использования данного комплекса развития творческого потенциала подростков, обучающихся точным наукам, через обучение музыке. Автор на примере собственного педагогического эксперимента отображает в статье необходимые условия для реализации внедрения дополнительной деятельности в основную образовательную программу подростков, занимающихся точными науками с целью развития творческого потенциала.

Ключевые слова: **творческий потенциал, дополнительное образование, подростки, образование, обучение музыке, педагогический эксперимент.**

Актуальность поиска комплекса методов развития творческого потенциала подростков связана с потребностью общества в воспитании незаурядной личности, способной решать нетривиальные задачи не только индивидуально, но и путем совместной деятельности. Помимо этого, актуальность связана с нахождением значимых для музыкальной педагогики разработок, способствующих успешной организации досуговых форм деятельности подростков в летнее время, позволяющей расширить комплекс методов для развития творческого потенциала подростков в процессе обучения музыке.

Цель исследования заключается в нахождении комплекса методов для развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками, с использованием методов и подходов, сформировавшихся в процессе музыкально-образовательной деятельности на уровне системы общего музыкального образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие творческого потенциала подростков будет продуктивным при условии, что правильно сформированный комплекс методов развития творческого потенциала подростков, при-

мененный в педагогической модели обучения музыке, учитывает следующие факторы:

а) наличие программы по обучению музыке, исходя из интересов и стремлений всех участников разрабатываемого проекта по обучению музыке,

б) учёт возрастных особенностей школьников-подростков, занимающихся точными науками и программированием;

в) организация комфортной образовательной среды.

В соответствии с целью и гипотезой определены задачи исследования:

1. Изучить различные подходы в отношении понятия «творческий потенциал», рассмотреть его сущность и структуру, основные характеристики на общенаучном и педагогическом уровнях.

2. Выявить особенности возрастных характеристик участников педагогического эксперимента для нахождения необходимых методов взаимодействия с подростками.

3. Сформировать комплекс методов развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками и программированием.

4. Проанализировать и обобщить полученные результаты педагогического эксперимента.

По итогам поиска комплекса методов развития творческого потенциала подростков были выявлены факторы, влияющие на процесс развития подростков в творческой деятельности. Научная новизна исследования заключается в разработке педагогической модели, ориентированной на развитие творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками, через обучение музыке в процессе внеурочной деятельности.

Развитие творческого потенциала является необходимым в современном образовании [1]. Нахождение нестандартных решений, интеллектуальная мобильность в решении различных задач, способность проявлять себя – все это является залогом для успешной самореализации человека.

Представители аксиологического подхода рассматривают творческий потенциал с позиции самостоятельного приобретения знаний и умений, а также как способ личностного движения и реализации в том или ином виде деятельности (В.А. Артемьева [2]). Сторонники развивающего подхода считают творческий потенциал важнейшим качеством, которое каждая личность формирует в процессе своего развития. Ресурсный подход (Т.А. Саломатова [3], В.Н. Марков [4], и др.) представляет терминологическое понятие «творческий потенциал» как набор определенных системных, ресурсных показателей, которые находятся в постоянном истощении – пополнении, возобновлении в процессе жизнедеятельности индивида, его соприкосновении с окружающей действительностью. Тем самым мы обнаруживаем, что сторонники разных подходов выделяют те или иные качества, наиболее существенные с их точки зрения, которые могли бы наиболее активным способом повлиять на рассмотрение возможностей развития творческого потенциала учащихся в процессе разнообразной музыкально-образовательной деятельности.

Проблема развития творческого потенциала является одной из ключевых в контексте идей всестороннего развития личности. Особенно рельефно эта проблема выявляется в процессе организации различных видов образовательной деятельности, осуществляемой с учащимися раннего и среднего подросткового возраста (см. подробнее в работе [5]).

Но что делать подростку, если его жизненные цели определились и занимают все его время, тогда как другие формы развития либо требуют основательного погружения, либо недоступны по причине кардинально другой направленности? Мы предположили, что внедрение в дополнительное образование, связанное с точной наукой, внеурочной деятельности совершенно другой направленности будет способствовать всестороннему развитию подростков. Однако для максимально комфортного и одновременно продуктивного внедрения музыкально-театральной деятельности необходимо сформировать методы, способствующие развитию творческого потенциала подростков [6].

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [7].

Для апробации экспериментальной педагогической модели, основанной на внедрении обучения музыке подростков, занимающихся точными науками в Летней компьютерной школе (далее – ЛКШ), требовалось соблюдение следующих педагогических условий:

1. Проведение дополнительных занятий в индивидуальной и групповой формах.

2. Создание комфортной среды за счет внимания к пожеланиям школьников, учета их мнений, возрастных особенностей, поощрения успешных действий со стороны любого участника (как руководителя, так и соученика).

3. Побуждение подростков на проявление чувств и эмоций, естественных для обеспечения жизнедеятельности любого человека.

4. Поддержка проявлений любых форм и видов творческого самовыражения подростков.

5. Наличие и активное применение специального музыкального и музыкально-театрального инструментария.

В процессе работы на этапе пилотного эксперимента определялись и утверждались задачи по разработке программы проведения различных этапов исследования, включая организацию и проведение педагогического эксперимента [8; 9], учёт степени эффективности музыкально-театральных практик для развития творческого потенциала у подростков в летней компьютерной школе.

На данном этапе опытно-экспериментального исследования была выбрана основная музыкально-театральная практика, которую посещала вся экспериментальная группа, а именно – постановка спектакля. Помимо этого, были выбраны дополнительные музыкальные практики, ориентированные на помощь в подготовке спектакля. Первая музыкальная практика заключалась в игре и интонационных упражнениях на фортепиано на материале вокальных партий спектакля основной музыкально-театральной практики. Вторая музыкальная практика основана на нотной грамоте и музыкально-эстетическом развитии участников эксперимента. Таким образом, дополнительные практики, выбранные нами в качестве помощи для подготовки участников музыкально-театральной практики, являются также способом культурно-эстетического и музыкального творческого развития.

В процессе опытно-экспериментального этапа решались задачи по апробации, проверке и подтверждению на практике эффективности представленной экспериментальной педагогической модели.

Методами развития творческого потенциала явились такие виды музыкальной деятельности, как беседа, суггестопедический метод, словесный, практический, метод моделирования художественно-творческого процесса («Спектакль»); наглядный, словесный, беседа, объяснительно-иллюстративный, метод сравнения, метод музыкального обобщения («Музыкальные инструменты»); словесный, практический, художественно-практический, метод музыкального обобщения, метод создания композиции («Нотная грамота и элементы теории музыки»)

Теоретическая значимость результатов исследования заключается:

– в разработке комплекса методов развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками

– в накоплении доказательной базы для определения развития творческого потенциала подростков через обучение музыке;

– в разработке педагогической модели, ориентированной на всестороннее развитие подростков, углубленно занимающихся каким-либо техническим образовательным направлением.

По итогам окончания практики мы выявили положительные моменты в нескольких ракурсах развития творческих и музыкальных способностей школьников. В первую очередь на протяжении всех занятий по композиции школьники на практике столкнулись с процессом создания мелодии. Этот важный аспект деятельности включал в себя восприятие наряду с мелодией также и ритма, и характера музыки. Школьникам предоставлялась возможность изменить знакомую мелодию, исходя из собственных предпочтений. Сконцентрировав внимание на создании благоприятной и свободной творческой атмосферы, мы убедились, что именно данный фактор способствовал развитию коммуникативных навыков между участниками педагогического эксперимента: школьники спорили, делились собственными мнениями, дискутировали. Таким образом, рассмотренный нами опыт обучения способствовал всестороннему развитию каждого школьника, мотивировал к реализации творческих задатков и положительным образом сказывался на социальной адаптации школьников в летней школе в целом.

В работе над постановкой спектакля подростки в полной мере осознавали свою ответственность; понимание того, что их мнение будет услышано, придавало школьникам уверенность в том, что цель будет достигнута. Стремление к самореализации подкреплялось личностными организаторскими и творческими качествами участников спектакля. Постоянно совершенствуя свои знания, умения и навыки в процессе работы над мюзиклом, школьники развивали коммуникативные и лидерские качества. Работа над постановкой строилась на взаимодействии и координации усилий в стремлении к общему итогу, что помогло сформировать атмосферу свободного творчества.

Результаты проведенной организационной и творческой работы, заключительного устного опроса и анкетирования участников музыкального спектакля «Оливер Твист» и «ЛКШ в будущем» позволили сделать следующие выводы:

– в процессе работы над мюзиклом у всех школьников повысился уровень социальной адаптации;

– укрепилось чувство личной ответственности;

– сформировалась чувствительность к решению поставленных задач, ощущению себя в творческой обстановке;

– активизировалось творческое начало (обозначилась тенденция к принятию нестандартных решений и развитию креативного мышления);

– пополнились теоретические знания и сформировались практические навыки в области музыкально-театрального искусства;

– активно развивалась способность дополнять идею, разрабатывать различные детали для совершенствования первоначального замысла;

– использовались различные стратегии решения проблем и задач;

– проявились актерские и музыкальные способности, а также оригинальность, нестандартность мышления и поведения;

– развились навыки интонирования и владения голосовым аппаратом;

– получили развитие чувство ритма и координация движений.

Таким образом, внеурочная музыкально-театральная деятельность в ЛКШ как способ реализации творческой активности подростков оказала существенное влияние на их нравственное и эстетическом развитие, положительным образом повлияла на уровень их учебной деятельности. Отметим также, что одним из наиболее существенных инструментов, с помощью которых оказалось возможным достичь наиболее существенных способов понимания поставленных перед обучаемыми задач и выявить наиболее оптимальные пути и маршруты для их решения и достижения, явились современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [10; 11], использование которых учениками – будущими программистами позволило существенным образом сократить в ряде случаев дистанцию от момента объяснения материала до нахождения способов решения текущих задач и проблем и представления результатов разработанного творческого проекта.

Практическая значимость результатов исследования заключается во внедрении комплекса методов развития творческого потенциала в педагогическую модель обучения музыке подростков, занимающихся точными науками.

В соответствии с целью и задачами, сделаны следующие выводы:

– развитие творческого потенциала через обучение музыке подростков, занимающихся точными науками, происходит достаточно интенсивно благодаря соблюдению ряда условий. Среди них главные: наличие вариативных форм обучения музыке; создание комфортной среды для реализации творческого потенциала; различные формы продуктивного взаимодействия всех участников педагогического эксперимента;

– в процессе разработки педагогической экспериментальной модели был сформирован комплекс методов, способствующих развитию творческого потенциала подростков. Отсюда улучшение таких показателей, как ассоциативность; гибкость; восприятие неоднозначности способов реализации той или иной идеи; способность доработки деталей с целью совершенствования первоначального замысла; умение включать новые знания в уже имеющуюся систему умений;

– разработка педагогического эксперимента, построенного на комплексе методов развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками, была реализована в нескольких направлениях обучения музыке, а именно: «Спектакль», «Музыкальные инструменты» и «Нотная грамота и элементы теории музыки»;

– разработанный комплекс методов развития творческого потенциала подростков через обучение музыке может с успехом быть использован в системе дополнительного образования преподавателями музыки, включая работу с подростками, специализирующимися на точных и естественно-научных направлениях.

Библиографический список

1. Алексеева Л.Л. Искусство и творческое развитие детей и юношества: возможности изучения проблемы творческого развития личности. *Проблемы творческого развития личности в системе образования*: сборник статей по материалам III Всероссийского научно-практического семинара. Москва: ИХОиК РАО, 2016: 7–13.
2. Артемьева В.А., Данилова М.В. Анализ понятия «толерантность» в современной научной литературе. *Молодой ученый*. 2015; № 2: 471–474.
3. Саломатова Т.А. *Актуализация творческого потенциала личности в процессе изучения педагогических дисциплин: на материале высшей школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1999.
4. Марков В.Н. Ресурсный подход к организации и оценке кадров управления. *Акмеология*. 2011; № 1: 25–31.
5. Авдулова Т.П. *Возрастные кризисные явления в формировании идентичности подростков*: монография. Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2018.
6. Дробот О.Е. *Музыкально-эстетическое развитие подростков в условиях дополнительного образования (на примере Детских школ искусств)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
7. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. *Общие основы педагогики:* учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград: Издательство ВГИПК РО, 2006.
8. Русаков А.А., Богатырева Ю.И. *Методы математической статистики и анализ данных психолого-педагогических исследований*. Курс лекций и практических занятий. Тула, 2004. Available at: https://tsput.ru/res/informat/mop/lections/lection_3.htm#_Toc71019282
9. Кушнер Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
10. Gorbunova I.B. The concept of music computer pedagogical education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6s: 600–615.
11. Gorbunova I.B., Mezentseva S.V. Music Computer Technologies In Contemporary Culture: To The Problem Of Classification. *Journal of Positive School Psychology*. 2022; Vol. 6, № 7: 2941–2949.

References

1. Alekseeva L.L. Iskusstvo i tvorcheskoe razvitie detej i yunoshestva: vozmozhnosti izucheniya problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti. *Problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya*: sbornik statej po materialam III Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminara. Moskva: IHOiK RAO, 2016: 7-13.
2. Artem'eva V.A., Danilova M.V. Analiz ponyatiya «tolerantnost'» v sovremennoj nauchnoj literature. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 2: 471-474.
3. Salomatova T.A. *Aktualizaciya tvorcheskogo potenciala lichnosti v processe izucheniya pedagogicheskih disciplin: na materiale vysshej shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 1999.
4. Markov V.N. Resursnyj podhod k organizacii i ocenke kadrov upravleniya. *Akmeologiya*. 2011; № 1: 25-31.
5. Avdulova T.P. *Vozrastnye krizisnye yavleniya v formirovanii identichnosti podrostkov*: monografiya. Moskva: LAP Lambert Academic Publishing, 2018.
6. Drobot O.E. *Muzykal'no-`esteticheskoe razvitie podrostkov v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya (na primere Detskih shkol iskusstv)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
7. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. *Obschie osnovy pedagogiki:* uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Volgograd: Izdatel'stvo VGIPK RO, 2006.
8. Rusakov A.A., Bogatyreva Yu.I. *Metody matematicheskoj statistiki i analiz dannyh psihologo-pedagogicheskih issledovanij*. Kurs lekcij i prakticheskih zanyatij. Tula, 2004. Available at: https://tsput.ru/res/informat/mop/lections/lection_3.htm#_Toc71019282
9. Kushner Yu.Z. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2001.
10. Gorbunova I.B. The concept of music computer pedagogical education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6s: 600-615.
11. Gorbunova I.B., Mezentseva S.V. Music Computer Technologies In Contemporary Culture: To The Problem Of Classification. *Journal of Positive School Psychology*. 2022; Vol. 6, № 7: 2941-2949.

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-294-296

Maslov M.S., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Deputy Dean of Faculty of Additional Professional Education, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: maslovmc@mail.ru*

Grinevich L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kuminoval@mail.ru*

DISTANCE LEARNING AS A MODERN APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION. Due to the changes in modern society and the gradual transition to such a concept as society 5.0, where in all spheres of society there is a demand for specialists who are able to introduce digital technologies in their professional activities, the ability to think creatively. The subject of the study is the peculiarities of the use of distance learning in obtaining continuous additional education and advanced training. The prospects of the development of new theoretical forms and practices of modern digital and communication technologies in the system of additional professional education are shown. The experience of teaching students of the Altai State Institute of Culture in the creative programs of the FDPO "Interior Design", "Landscape Design and Design", "Painting and Graphics", "Photography" as an additional education with the prospect of work and participation in project activities is presented.

Key words: **distance education, additional education, digitalization, society 5.0, online learning, web technologies, student audience.**

М.С. Маслов*, канд. соц. наук, доц., зам. декана факультета дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры (АГИК)», г. Барнаул, E-mail: maslovmc@mail.ru*

Л.А. Гриневич*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры (АГИК)», г. Барнаул, E-mail: kuminoval@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В связи с изменениями современного общества и постепенным переходом к такому понятию, как общество 5.0, во всех сферах жизни общества появляется спрос на специалистов, умеющих внедрять цифровые технологии в свою профессиональную деятельность, мыслить креативно. Предметом исследования является рассмотрение особенностей использования дистанционного обучения при получении непрерывного дополнительного образования и повышении квалификации. Показана перспективность развития новых теоретических форм и практик современных цифровых и коммуникационных технологий в системе дополнительного профессионального образования. Представлен опыт обучения студентов Алтайского государственного института культуры по творческим программа ФДПО «Дизайн интерьера», «Ландшафтное проектирование и дизайн», «Живопись и графика», «Фотоискусство» в качестве дополнительного образования с перспективой работы и участия в проектной деятельности.

Ключевые слова: **дистанционное образование, дополнительное образование, цифровизация, общество 5.0, сетевое обучение, веб-технологии, студенческая аудитория.**

Актуальность представленной исследовательской работы определяется тем, что наступает новая эпоха, эпоха общества 5.0, это новый подход к прогнозированию возможного технологического развития в ближайшем будущем, новый этап в развитии экономики и общества, основывающийся на использовании цифровых технологий во всех сферах жизни. Не исключением является и система образования, подготовка и переподготовка кадров, обучение студенческой аудитории, желающей получить дополнительное профессиональное образование. Идет глобальная перестройка общества под влиянием инноваций в технологиях и технике, в приоритете – цифровые технологии. В связи с этим повышение квалификации и профессиональной переподготовки становятся одной из задач института культуры. От способности системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны и формирования цифрового общества [1].

Исследование трудового рынка на современной стадии формирования цифровой экономики свидетельствует о том, что в настоящее время существует контингент рабочих культур и искусств, которые остро требуют дополнительного образования, акцент ставится на освоении новых цифровых технологий среди библиотечных, музейных работников, специалистов социально-культурной деятельности.

Наиболее важными качествами в современной школе является непрерывность и гибкость, а также умение легко приспособиться к всему, что происходит в настоящей России. Так, в 2019 году, в связи с ковидной ситуацией дистанционное обучение вышло на первый план, в этот период в системе образования прошли кардинальные изменения. Преподаватели разрабатывали свои учебные дисциплины в системе управления обучением. Для этого создавались курсы повышения квалификации, умение работать в данной системе. Таким образом, процесс обучения в 100% эквиваленте перешел на удаленную работу, что в дальнейшем только укрепилось и позволило многим студентам получать знания не только в своем вузе, но и за пределами региона [2].

Целью работы является практическое и непосредственное улучшение, модернизация платформы дополнительного профессионального образования с применением дистанционной формы обучения (система вебинаров Pruffme). В свою очередь, дистанционное образование в рамках профессионального образования и профессиональной переподготовки дает дополнительные возможности для того, чтобы развивать интеграционные процессы в современном образовательном процессе. Цифровые технологии, куда входит непосредственная виртуальная обучающая среда Moodle, является одним из самых важных инструментов для модернизации системы образования дополнительного уровня в целом – от управления к обеспечению доступности дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) [3].

Задачей для достижения данной цели является выявление содержания определяемой принципиально новой информационно-коммуникационной обучающей территории. Нам следует определиться не только с наполнением ее принципиально новыми элементами (коммуникационными образовательными компонентами), но и с реальной возможностью использования современных обучающих результатов. В связи с этим такими принципиальными элементами становятся наполнение содержания, координация элементов коммуникационного общества, для принципиально положительного развития которого следует включить иную структурную единицу, отражающую определенные производственно-педагогические результаты, включающую иные категории и перспективы для объектов и субъектов процессов дополнительного профессионального образования [4].

Оказывается, внедрение digital-технологий в образовательные системы повышения квалификации и переподготовки должно повысить качество обучения в процессе подготовки новых специалистов, способных адаптироваться к условиям современной реальности, так как сегодня в сфере культуры создается высокий спрос на грамотных специалистов, умеющих работать с цифровыми технологиями.

При организации работы на факультете дополнительного профессионального образования Алтайского государственного института культуры важно, чтобы каждая отдельная программа профессиональной переподготовки и повышения квалификации включала в себя новые информационно-коммуникационные технологии, которые можно внедрить в современных музеях, библиотеках, клубах и других учреждениях культуры. В процессе обучения каждого обучающегося в группе присоединяется преподаватель-тьютор (тренер, коммуникант, учитель, педагог).

Примерами реализации подобной концепции являются курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки по направлениям «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности», «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия», «Социально-культурная деятельность», «Постановщик культурно-досуговых программ», «Методист культурно-досугового учреждения клубного типа», «Специалист по библиотечно-информационной деятельности», «Экскурсовод-гид: охрана объектов природного и культурного наследия».

В рамках разных проектов были разработаны и переработаны вопросы организации учебных процессов и ведения документооборотов, включая их автоматизацию. На этапе разработки программ дополнительного образования для дистанционной подготовки актуальным является создание отделов маркетинга, цифровизации, которые будут заниматься только вопросами дистанционного обучения, взаимодействуя с другими, уже существующими в рамках вуза организационными структурами.

Важно отметить, что затруднения в дистанционном образовании связаны с отсутствием или частичным наличием дидактических материалов, касающихся построения программ обучения на ФДПО. Однако активное применение цифровых технологий, включенных в программу подготовки, позволяет подготовить специалистов в области культуры, искусства, работая на перспективу развития современного общества [5].

Дидактическая система внедряется и в процесс дистанционной подготовки, традиционно применяясь в Алтайском государственном институте культуры для очного и заочного обучения. Студенты и слушатели факультета могут получать образование в разных формах контента.

При разработке системы дистанционного обучения в сфере переподготовки и подготовки кадров ФДПО АГИК учитывает специфику изменений современного социума и выявляет потребность в основных профессиях, активно работает над изменением программ с учетом внедрения в учреждения культуры цифровых технологий [6].

Представляется актуальным рассмотреть возможности обучения студентов вуза культуры по разным программам ФДПО. В процессе обучения студенты изучают дисциплину «Информационные технологии», которая входит в раздел «Б.1. Дисциплины (модули)». Базовая часть учебного плана основной образовательной программы и требует творческих навыков. Цель – освоить основные подходы к изучению современных ИТ-технологий и сформировать готовность к их использованию в профессиональной и научной деятельности и в офлайн-пространстве с применением цифровой и сквозной техники. Не все студенты имеют творческие, художественные или дизайнерские способности, но они могут дополнительно получить на ФДПО АГИК новые знания, выбрав творческое направление, например: «Дизайн интерьера», «Ландшафтное проектирование и дизайн», «Живопись и графика», «Фотоискусство».

В целом (если говорить о материально-технической базе АГИК) отметим, что АГИК располагает материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, в том числе в дистанционной образовательной форме. Для организации занятий по музыкальному направлению учебно-творческая аудиолаборатория обладает микшерным пультом, компрессором, процессором эффектов, аудиоинтерфейсом, MIDI-контроллером и программно-аппаратным комплексом для записи и обработки звука.

Дистанционная технология обучения в рамках занятий по живописи обеспечивается аудиторией для проведения дизайн-занятий, располагает мольбертами, натюрморным фондом, софитами, автоматическими затемненными кулисами, программным комплексом Autodesk 3D Studio Max, CorelDRAW Graphics Suite, Moho Debut, Adobe Master Collection, Ulead VideoStudio.

Помещения для самостоятельной работы обучающихся оснащены компьютерной техникой с возможностью подключения к сети Интернет и обеспечения доступа в электронную информационно-образовательную среду.

АГИК оснащен необходимым комплектом лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения (LibreOffice, Gimp, Octave, Inkscape, Blender, Free Pascal, MinGW Developer Studio, ArchiCAD (учебная версия).

Перечень электронных ресурсов, доступных для онлайн-занятий:

– Министерство образования и науки Российской Федерации;
– Федеральный портал «Российское образование»;
– Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам»;
– Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов;
– Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.

В рамках изучения дисциплины «Информационные технологии» из ста пятидесяти человек половина включаются в разные проекты. Так, разрабатывая проект «Великие люди земли российской: о жизни, подвигах и вере», цель которого – создать методический электронный информационный продукт, сайт с вложенным тематическим уроком в виде листовок, презентаций и мультимедийных игр в триггеры, отражающих сведения о жизни, подвигах и вере Великих князей, княгинь, царской семьи, полководцев, общественных деятелей, причисленных к лику святых, необходимо уметь работать с веб-технологиями, сервисами 2.0, знать азы дизайнерских, графических навыков. Конечно, всё это изучают на занятиях в области информационных технологий, но в ходе работы студенты очень интересуются такими проектами, многие знают, что, получив дополнительный опыт, смогут сделать любой творческий проект. Для создания качественных работ необходимы навыки, которыми должен владеть студент, желающий добиться успеха:

1. Креативное мышление и визуализация.
2. Мультимедийное ПО.
3. Работа с цветом.
4. Работа с шрифтами.
5. Основы веб-програмирования.

После окончания дополнительного обучения в ФДПО студент может использовать свои знания для будущего профессионального творчества и реализовывать свои знания, вступив в новые творческие проекты. Как показывает статистика ФДПО АГИК, среди обучающихся студентов-бакалавров 15% получают дополнительное образование по разным программам, в том числе и творческим.

Исходя из практики использования дистанционных информационных технологий в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка и повышение квалификации), можем уточнить, что многие слушатели отмечают высокий уровень подготовки, удобство использования систем Pruffme, Webinar. Педагоги отмечают возможность интерактивного и непосредственного общения со слушателями в прямом эфире, что подтверждает понимание представленного материала в результате организованной обратной связи.

Дополнительным преимуществом развития и дальнейшего совершенствования интерактивных технологий является постоянный рост географии слушателей: Алтайский край, Красноярский край, Республика Алтай, Республика Хакасия, Забайкальский край, Камчатский край, Хабаровский край, Республика Саха (Якутия), Республика Тыва, Республика Бурятия, Чукотский автономный округ, Новосибирская область, Кемеровская область, Омская область, Тюменская область, Иркутская область, Амурская область.

Таким образом, в заключение следует отметить, что дистанционное обучение по профессиональной подготовке педагогов и учеников, осуществляемое факультетом дополнительной профессиональной подготовки Алтайского государственного института культуры, естественным образом, «вписывается» в традиционные формы образования по разным дисциплинам учебного плана основной образовательной программы. Результатом является удовлетворение потребностей общества в качественном образовании и профессиональной подготовке персонала, формировании перспектив развития страны, создании новой системы цифровой экономики. Работа ФДПО АГИК учитывает изменения в работе культурных учреждений в области модернизации, внедрения цифровой техники в обслуживании гостей и удаленного пользователя. Особенностью дистанционного обучения является расширение территориальной границы предоставления профессиональной программы переподготовки кадров в учреждениях культуры России. Практические исследования, проведенные в рамках деятельности ФДПО АГИК, подтверждают высокий качественный уровень реализуемых дополнительных профессиональных программ, соответствующих государственным стандартам образования, где обучающиеся и преподаватели находятся в онлайн-контакте, организованном и реализуемом при непосредственном участии модератора и использовании информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Маслов М.С. Современные информационные технологии в образовательной сфере. Современные информационные технологии в образовательной сфере. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2015; № 3 (19).
2. Аракелян М.М. СДО: от потребности до внедрения. *Справочник по управлению персоналом*. 2012; № 3: 10–17.
3. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании.* Москва, 2009.
4. Ибрагимов И.М. *Информационные технологии и средства дистанционного обучения*. Москва, 2005.
5. Никуличева Н.В. Формирование компетенций преподавания дистанционного обучения в рамках дистанционного курса повышения квалификации. *Качество дистанционного обучения: компетенции, проблемы, решения*: материалы XII Международной научно-практической конференции. Москва: МГИУ, 2010: 203–207.
6. Погодина Е.А. Электронное обучение повышает уровень очного. *Справочник по управлению персоналом*. 2012; № 3: 24–29.

References

1. Maslov M.S. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovatel'noj sfere. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovatel'noj sfere. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2015; № 3 (19).
2. Arakelyan M.M. SDO: ot potrebnosti do vnedreniya. *Spravochnik po upravleniyu personalom*. 2012; № 3: 10-17.
3. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii.* Moskva, 2009.
4. Ibragimov I.M. *Informacionnye tehnologii i sredstva distancionnogo obucheniya*. Moskva, 2005.
5. Nikulicheva N.V. Formirovanie kompetencij prepodavaniya distancionnogo obucheniya v ramkah distancionnogo kursa povysheniya kvalifikacii. *Kachestvo distancionnogo obucheniya: kompetencii, problemy, resheniya*: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIU, 2010: 203-207.
6. Pogodina E.A. `Elektronnoe obuchenie povyshaet uroven' ochnogo. *Spravochnik po upravleniyu personalom*. 2012; № 3: 24-29.

Статья поступила в редакцию 24.11.22

УДК 40.1:378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-296-299

Ammosova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: li.ammosova@mail.ru*
Severyanova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

LEGAL REGULATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article presents an analysis of the regulatory framework of inclusive education in the Republic of Sakha (Yakutia), which is based on fundamental international, federal, governmental, departmental and regional regulatory legal acts that determine the active position of the world community to create a favorable social environment for people with special health opportunities. The regulatory framework and the established system of continuous, distance inclusive education (preschool, school, vocational educational institutions; specialized educational institutions; resource centers for inclusive education support) ensure the active inclusion of inclusive education in educational institutions for the successful socialization of persons with disabilities, including for their successful education and development.

Key words: **inclusive education, regulatory framework, persons with special educational needs.**

Л.И. Аммосова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: li.ammosova@mail.ru*
М.И. Северьянова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
О.Е. Винокурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В данной статье представлен анализ нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), который базируется на основополагающих международных, федеральных, правительственных, ведомственных и региональных нормативно-правовых актах, обусловливающих активную позицию мирового сообщества по созданию благоприятной социальной среды лицам с особыми возможностями здоровья. Нормативно-правовая база и выстроенная система непрерывного дистанционного инклюзивного образования (дошкольные, школьные, профессиональные учебные заведения; специализированные образовательные учреждения; ресурсные центры сопровождения инклюзивного образования) обеспечивают активное включение инклюзивного образования в образовательные учреждения для успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе для успешного их обучения и развития.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, нормативно-правовая база, лица с особыми образовательными потребностями.**

Не секрет, что на протяжении истории человечества рождались дети с отклонениями в развитии. Эти «особенные» дети обладают инвалидностью, которая влияет на нормальное развитие организма, вследствие чего ухудшается адаптация детей в обществе. Поэтому создавались специальные учреждения для детей с инвалидностью. Однако такие учреждения хоть и помогали ребенку с адаптацией к жизни, но также являлись и приговором для ребенка. Находясь в зоне комфорта, дети не могли приспособиться к жизни с «нормальными» детьми, то есть ухудшался процесс социализации.

Поэтому в 90-е годы в России начали открывать первые школы с инклюзивным образованием. Сейчас инклюзивное образование является обязательной частью в работе образовательных учреждений. Оно подразумевает равное отношение ко всем людям, но при этом создает условия для детей с инвалидностью. Это послужило огромным шагом в развитии общего образования в мире.

Вопрос об инклюзивном образовании сейчас актуален, так как с каждым годом число детей с инвалидностью увеличивается. Детям с инвалидностью необходимо уделять больше внимания обучению и социализации, чем детям с нормальным темпом развития. Конечно, развитие не стоит на месте, придумывается все больше методик и технологий для работы с детьми с ограниченными физическими и психическими возможностями. Добавление в процесс обучения инновационных технологий дает возможность обучать «особенных» детей на уровне обычной школьной программы. Это привело к тому, что были внесены поправки в законодательство в сфере инклюзивного образования. Все это делается для того, чтобы дети с ограниченными возможностями могли развиваться так же, как и дееспособные.

Цель и задачи исследования: анализ нормативно-правовых актов в сфере инклюзивного образования, определение правовых условий осуществления инклюзивного образования в Республики Саха (Якутия).

Научная новизна состоит в том, что в ходе исследования проведен сравнительный анализ международных, федеральных и республиканских нормативно-правовых актов в сфере инклюзивного образования, разработаны практические рекомендации для совершенствования системы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия).

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования определяется рядом факторов. Инклюзивное образование – форма обучения, которая дает возможность каждому человеку получать стандартное образование. На данный момент в законодательной базе ведутся изменения, которые создают комфортную среду для всех. Например, пандусы в учебных корпусах, таблички кабинетов со шрифтом Брайля и др. Однако не все учебные заведения могут себе позволить вносить такие нововведения. Это связано с нехваткой финансирования, неготовностью применять разработанные нормы на практике и адаптироваться под нужды лиц с ОВЗ. Ведь инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

– международные (признанные и подписанные СССР, Российской Федерацией);
– федеральные (Конституция, законы, кодексы);
– правительственные (постановления, распоряжения);
– ведомственные (Министерства образования и науки РФ);
– региональные (на уровне субъектов РФ правительственные и ведомственные);
– локальные акты образовательных учреждений.

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на [1]:

– развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
– обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
– доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
– предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
– создание условий для освоения социальных навыков;
– обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Международное законодательство в области закрепления права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования имеет более чем полувековую историю развития.

В России процесс по включению инклюзивного образования начался с 90-х годов XX в. Социальное мнение начинает меняться, и законодательный процесс идет по международным нормативно-правовым актам (декларацией, конвенциями, резолюциями).

Например, в 2010 году был внесен проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Она предполагает включение инклюзивного образования в процесс обучения во всех школах. Тогда в любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей или находящихся в трудной жизненной ситуации» (Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”, утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271).

Помимо этого, в 2011 году начал реализацию проект в государственной программе РФ «Доступная среда» [2]. Изначально срок программы заканчивался в 2016 году, но так как она показала хорошую положительную динамику, она работает по сей день. С началом работы данной программы можно отметить такие изменения, как:

– количество детских садов, в которых созданы условия для получения детьми-инвалидами качественного образования, увеличилось с 6,6 тыс. в 2016 году до 7,4 тысяч по итогам 2021 года;
– количество школ, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, увеличилось в 4,8 раза;
– 23% зданий профессиональных образовательных организаций и вузов приспособлены для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья;
– в 81 регионе России созданы сети базовых профессиональных образовательных организаций с условиями инклюзивного образования;
– возросло общее количество учреждений по адаптивной физической культуре и спорту с 15 в 2011 году до 67 в 2019 году и др.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика только в образовательной среде по реализации программы «Доступная среда».

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется рядом документов и в первую очередь Конституцией Российской Федерации, где закреплено право каждого человека на образование (ст. 43), и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Этот закон отражает базовые нормы международного и современного российского законодательства. В его второй статье разъяснены значимые для современного образования понятия – «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» (ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [3].

Обучающимся с ограниченными возможностями здоровья признается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Инклюзивное образование предусматривает обеспечение равной доступности образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Адаптированная образовательная

программа – это программа, предназначенная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости коррекции нарушений развития и социальной адаптации (п. 28 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Этот закон формирует основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Среди них важнейшими для инклюзивного образования являются следующие: право каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в данной сфере, обеспечение условий для развития способностей обучающихся, вариативность форм получения образования и свобода их выбора (ст. 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Инклюзия, кроме Закона «Об бразовании», регулируется специальными нормативными актами регионального уровня. Например, в Москве в апреле 2010 года был принят Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», по которому инклюзивное образование трактуется как «совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений». Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность получить образование в государственных образовательных учреждениях любого типа и вида в формах, предусмотренных федеральным законодательством, законами и иными нормативными правовыми актами, с учетом медицинских рекомендаций и (или) рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии [4].

Организация совместного учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, не должна отрицательно сказываться на результатах обучения последних.

Федеральным законом предусмотрено управление системой образования на основе принятия и реализации государственных программ. Целью Федеральной программы «Доступная среда» является создание правовых, экономических и институционных условий, которые способствуют интеграции инвалидов в общество, повышению уровня их жизни. Реализация подобных программ способствует расширению доступности, в том числе и образовательных организаций для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный закон «Об образовании» в последней редакции устанавливает общие рамки для внедрения инклюзивного образования. Заинтересованность федеральной власти в продвижении инноваций отражает также специальные нормы о применении дистанционных технологий в образовании: указы главы государства и распоряжения правительства.

Ключевым документом выступает федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для лиц с ограниченными возможностями здоровья, который определяет содержание инклюзивного обучения. В этом направлении Минобрнауки России была проведена обширная работа, к настоящему времени получены и первые результаты. Так, в части, регулирующей организацию начального общего образования, стандарт был принят в конце 2014 г. В 2014 г. апробация ФГОС начального образования для детей с ОВЗ прошла более чем в 24 субъектах Российской Федерации, 17 из которых получили финансовую поддержку на эти нужды в рамках Федеральной целевой программы «Развитие образования», 7 привлекли средства различных фондов, а также собственные ресурсы. Планировалось, что в 2015 г. апробация ФГОС для детей с ОВЗ будет проведена еще в 125 образовательных организациях, как коррекционных, так и общеобразовательных. Разработаны также специальные требования для реализации ФГОС основного общего и среднего общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, действующим законодательством предусмотрены возможность продления сроков получения профессионального образования, наличие в образовательной организации специальных адаптивных программ, обеспечение возможности обучения в дистанционном режиме в удобной для лица с ограниченными возможностями здоровья форме. Наконец, законодательно закреплены обязательные требования по установлению квоты приема льготных категорий граждан и учету особенностей проведения для них вступительных испытаний.

В 2018 году Республике Саха (Якутия) в целях обеспечения полноты реализации прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на доступное и качественное образование был образован Координационный совет по инклюзивному образованию, также был утвержден План мероприятий по развитию инклюзивного образования на 2019–2024 годы. Координатором данной работы является Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) [5].

Также в 2018 году в целях дальнейшей модернизации инклюзивного образования по распоряжению Правительства Республики Саха (Якутия) был запланирован комплекс мероприятий:

– актуализация действующих нормативно-правовых актов в образования, спорта, психолого-педагогической помощи, профессиональной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья;

– создание ресурсных центров для оказания методической помощи педагогам и родителям детей с ограниченными возможностями здоровья;

– создание на базе дошкольных образовательных учреждений структурных подразделений, реализующих программы ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья;

– создание инфраструктуры, материально-технического оснащения и кадрового обеспечения инклюзивного образования в учебных заведениях;

– создание образовательного кластера комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;

– внедрение инновационных методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение курсов повышения квалификации по узкоспециализированным направлениям (сурдопедагогика, логопедия и др.).

Таким образом, в Республике Саха (Якутия) создана необходимая нормативно-правовая и организационная база для введения и реализации инклюзивного образования, созданы условия для свободного выбора родителями образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья, но, несмотря на это, существуют проблемы, мешающие полной реализации инклюзивного образования. Одним из решений такой проблемы, по мнению экспертов, является начало инклюзивного образования с дошкольного возраста, так как именно совместная социализация в этом возрасте позволит здоровым детям «не видеть» ограниченные возможности здоровья детей-инвалидов. Подобная практика может оказаться полезной не только ребенку с ограниченными возможностями здоровья, но и здоровому.

Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) была разработана во исполнение протокола заседания Совета инвалидов при Президенте Республики Саха (Якутия) от 12 мая 2012 года (приказ № ПР-175-А2) с целью определения приоритетных стратегических линий внедрения инклюзивного образования в образовательные учреждения республики, реализующие образовательные программы общего образования, обеспечивающие совместное обучение детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих нарушений в развитии.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях общего типа всего обучается 2 341 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них с нарушением зрения – 73, с нарушением слуха – 66, с нарушением речи – 83, с нарушением опорно-двигательного аппарата – 225, по общему заболеванию – 647, с задержкой психического развития – 908, с умственной отсталостью – 339.

Обучением на дому всего охвачено 1 274 обучающихся, в том числе 893 детей-инвалидов. Также существуют специализированные учреждения для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

В республике имеются 82 дошкольных образовательных учреждения комбинированного вида, в которых обучается 1047 детей с ограниченными возможностями здоровья. Также имеются 23 коррекционные образовательные учреждения для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых обучается 2 112 детей-инвалидов [6].

В целях развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) запланировано создание базовых общеобразовательных школ, центров развития и образования для детей-инвалидов, интегрированных (инклюзивных) лагерей для детей-инвалидов и их семей, оснащение образовательных учреждений учебным, компьютерным, специальным автотранспортом для детей-колясочников, обеспечение образовательных учреждений пандусами, а также переподготовка учителей.

Государственная политика Российской Федерации в целом направлена на индивидуальное сопровождение каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, полноценное включение его в инклюзивное пространство, а также на успешную социализацию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Грантовая поддержка участников образовательного процесса, создание условий для занятий физической культурой и спортом детей с ограниченными возможностями здоровья являются одними из направлений реализации данной государственной политики в области инклюзивного образования.

Анализ нормативно-правовой базы в области инклюзивного образования позволил выявить, что в Республике Саха (Якутия) происходит активное внедрение инклюзивного образования. Этому способствовало присоединение Российской Федерации к Международной Конвенции ООН о правах инвалидов, в соответствии с которым были разработаны нормативно-правовые акты, поставившие задачу внедрения инклюзивного образования.

В ходе исследования проведен анализ применения нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), а также процесс его внедрения в образовательные учреждения.

Процентная доля инвалидов в республике составляет 6% от общего числа населения (около 57 тыс. инвалидов), из них 12% от общего числа (около 6 тыс.) детей-инвалидов. Количество детей-инвалидов, которые получают образование совместно со здоровыми детьми, составляет в районе 3 тыс. Большую долю от общего числа инвалидов составляют дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и т. п.

Основным нормативно-правовым документом, на основании которого строилась системы инклюзивного образования в республике, является Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2016 годы, утвержденная решением Коллегии Министерства образования Республики Саха (Якутия) от 24.08.2012 г., а также Республиканская целевая программа «Развитие образования Республики Саха (Якутия)».

Мы выявили, что инициатива по внедрению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) поддерживается на уровне Главы Республики, Министерством образования и науки республики и др. 17–18 мая 2012 г. была создана рабочая группа по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия).

Группа ученых ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» занимается проблематикой данного вопроса (Егоров П.Р., Аммосова Л.И., Юдина И.А., Абрамова Н.А., Архипова С.Н., Панина С.В. и др.).

Согласно нашему анализу опыта социально-педагогической практики, проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья является привлекательной для большого количества специалистов. Способы решения данной проблемы включают в себя различные средства образования, занятия физической культурой и спортом, а также искусством и творчеством. Для оптимизации и эффективности данного процесса на современном этапе могут выступать, в частности, мультимедиатехнологии и дистанционные формы организации образовательного процесса, которые доказали свою высокую эффективность в период пандемии.

Таким образом, важными шагами для эффективной реализации нормативно-правовых норм, на наш взгляд, являются:

1. Выстраивание единой инклюзивной системы образования и профессионального системного сопровождения нуждающихся детей, в том числе детей с ОВЗ, что требует существенного обновления организационных и материально-технических условий образовательных учреждений и повышение профессиональных навыков сотрудников данной социальной сферы.
2. Усиление взаимодействия учреждений здравоохранения, социальных служб и образования по вопросам раннего сопровождения и выявления детей с ОВЗ для создания общей, единой базы данных обучающихся, которые относятся к категориям инвалидов и детей с ОВЗ.
3. Реализация ряда мероприятий профориентационного профиля для лиц с ОВЗ и инвалидностью, что позволит раскрыть внутренний потенциал и особые ресурсы каждого учащегося.
4. Обеспечение учебно-методического сопровождения различных парадигм образовательной интеграции (разработка личностно ориентированных учебных планов, программ).
5. Разработка новых методических рекомендаций, методических пособий относительно психолого-педагогических особенностей организации образования, комплексной реабилитации; разработка критериев оценивания результатов освоение программного материала обучающимся с ООП.
6. Обеспечение учебных заведений специальными учебниками и образовательными материалами, ориентированными на детей с ООП.
7. Подготовка и повышение квалификации работников образования в целях работы с обучающимися с ООП; создание в образовательных организациях специальных ведомств, которые будут заниматься проблемами детей с ОВЗ, а также их сопровождением.

Библиографический список

1. Конвенция о правах ребенка. Принята 20.11.1989 Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеей ООН. *Ведомости СНД СССР и ВС СССР*. 1990; 7 ноября, № 45, Ст. 955.
2. *Об утверждении государственной программы РФ "Доступная среда" на 2011–2025 гг.* Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116666/
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» № 16*. Закон г. Москвы от 28 апр. 2010 г. Available at: https://dogm.mos.ru/ legislation/lawacts/874305/
5. *Концепция развития и план мероприятий развития инклюзивного образования в РС(Я) на 2019–2024 гг.* Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Deyatel-nost-/inkljuzivnoe-obrazovanie-v-respublike-saha-jakutija
6. Кондратьев Э.В. *Инклюзивное образование в Республике Саха (Якутия): проблемы и перспективы*: доклад зам. министра образования РС (Я) на круглом столе «Инклюзивное образование в Республике Саха (Якутия): проблемы и перспективы». Якутск, 2010.
7. *Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2019 годы*. Указ Президента Республики Саха (Якутия) от 12 октября 2011 г. № 973 «О государственной программе Республики Саха (Якутия). Available at: https://docs.cntd.ru/document/473509578

References

1. Konvenciya o pravah rebenka. Prinyata 20.11.1989 Rezolyuciej 44/25 General'noj Assambleej OON. *Vedomosti SND SSSR i VS SSSR*. 1990; 7 noyabrya, № 45, St. 955.
2. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy RF "Dostupnaya sreda" na 2011-2025 gg.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29.03.2019 № 363. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116666/
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. *Ob obrazovanii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve» № 16*. Zakon g. Moskvy ot 28 apr. 2010 g. Available at: https://dogm.mos.ru/ legislation/lawacts/874305/
5. *Koncepciya razvitiya i plan meropriyatij razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v RS(Ya) na 2019-2024 gg.* Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Deyatel-nost-/inkljuzivnoe-obrazovanie-v-respublike-saha-jakutija
6. Kondrat'ev `E.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie v Respublike Saha (Yakutiya): problemy i perspektivy*: doklad zam. ministra obrazovaniya RS (Ya) na kruglom stole «Inklyuzivnoe obrazovanie v Respublike Saha (Yakutiya): problemy i perspektivy». Yakutsk, 2010.
7. *Razvitie obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) na 2012-2019 gody*. Ukaz Prezidenta Respubliki Saha (Yakutiya) ot 12 oktyabrya 2011 g. № 973 «O gosudarstvennoj programme Respubliki Saha (Yakutiya). Available at: https://docs.cntd.ru/document/473509578

Статья поступила в редакцию 29.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-299-301

***Slepukhina A.S.,** postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

GAMING TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION. The article raises one of the most important issues in modern pedagogy – the noted reduction of motivation for studies in students. The article considers the issue of increasing the level of motivation of students in the modern educational environment. The analysis of the concept of "motivation" is reflected and the classification of gaming technologies is given. The influence of gaming technologies on the formation of internal motivation is presented. In the course of the research, the analysis of scientific literature is carried out. As part of the study, a survey is conducted among students and teachers in order to determine their attitude to gaming technologies. The analysis of the data made it possible to identify the features of increasing motivation in the learning process with the help of game technologies in pedagogical practice.

Key words: **motivation, game, game technologies, internal motivation, types of motivation, classification of game technologies.**

***А.С. Слепухина,** аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

В представленной статье поднимается один из важнейших вопросов в современной педагогике – проблема со снижением мотивации к обучению у студентов. В статье рассмотрен вопрос повышения уровня мотивации у студентов в современной образовательной среде. Отражен анализ понятия «мотивация» и приведена классификация игровых технологий. Представлено влияние игровых технологий на формирование внутренней мотивации. В процессе исследования произведен анализ научной литературы. В рамках исследования проведено анкетирование среди студентов и педагогов с целью определения их отношения к игровым технологиям. Проведенный анализ данных позволил выявить особенности повышения мотивации в процессе обучения с помощью игровых технологий в педагогической практике.

Ключевые слова: **мотивация, игра, игровые технологии, внутренняя мотивация, виды мотивации, классификация игровых технологий.**

В образовательном процессе мотивация является основополагающим фактором обучения. Мотивация способствует активизации внимания и концентрации, которые, в свою очередь, необходимы в процессе усвоения учебного материала. Замотивированный студент способен более качественно усваивать полученную информацию, при этом задачи, стоящие перед ним, приобретают ценностное значение. Именно поэтому роль педагога не просто передать знания, но и правильно замотивировать студентов, сохраняя и направляя их ресурсы на усвоение основного материала. Следует отметить, что определение условий повышения мотивации обучающихся – актуальная тема многочисленных исследований.

Большинство современных студентов получают высшее образование на коммерческой основе и, как следствие, теряют интерес к образовательной деятельности, так как достаточно просто оплатить образовательный процесс. Для завершения образования первична оплата кредиторской задолженности, а только потом – закрытие академической, что, в свою очередь, является причиной снижения мотивации учащихся. Эту проблемы пытаются решить многие преподаватели. Они начинают активно работать со студентами, но видят, что эффективность традиционных методов обучения не дает достаточно прогрессивной динамики.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что получены существенные представления о мотивации в процессе обучения студентов. Представлены игровые технологии как фактор, влияющий на мотивацию студентов. Представлена классификация игр и приведены выводы о формировании внутренней мотивации посредством игровых технологий. Данный материал представляет ценность для дальнейшего изучения основных закономерностей формирования мотивации с помощью игровых технологий.

Практическая значимость заключается в том, что представленные результаты исследования и их анализ возможно использовать в практической деятельности педагога, внедрять полученные результаты как для диагностики, так и для развития и повышения мотивации студентов к обучению.

Цель статьи заключается в обоснованности использования игровых технологий как фактора, повышающего мотивацию студентов к образовательной деятельности.

Исходя из цели исследования, определены основные задачи:

1. Рассмотреть определение «мотивация».
2. Представить основные виды игровых технологий.
3. Определить влияние игровых технологий на студентов в образовательной деятельности.

Для решения поставленных целей и задач в процессе работы использовались теоретические и эмпирические методы исследования, а именно – анкетирование студентов, опрос педагогов и анализ научной литературы.

Формирование мотивации является важной проблемой в образовательной среде, поскольку именно от нее в большей степени зависит итог образовательной деятельности. В процессе обучения важно обеспечить активизацию тех ресурсов, которые способствуют формированию мотивации у самого студента. В образовании мотивация является центральным звеном обучения.

Изучение мотивации в отечественной и зарубежной психологии нередко велось с разных методологических позиций. Объяснялось это тем, что человек с его комплексом теоретических, философских, социальных, культурных и прочих проблем находится в центре современной идеологической борьбы [1].

Для того чтобы понять, что же такое мотивация, необходимо рассмотреть вопрос о природе этого явления. Важно отметить, что мотивация строится на связи сознания и деятельности. С.Г. Москвичев отмечал, что нельзя рассматривать биологические, социальные и личностные стороны поведения человека в отрыве от его сознания. Если рассматривать данные стороны поведения отдельно, они не объясняют психики человека, без чего невозможно понять и мотив. Ведь именно мотив служит отправной точкой в деятельности человека для достижения поставленной цели [1].

Психическая система «мотив – цель» представляет собой образование, значительно отличающееся и от мотива, и от цели в отдельности. Это образование представляет собой мотивацию как направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности. Мотивация – это не механическое соединение цели с мотивом, это продукт отражательных процессов, инициируемых потребностями, влечениями, желаниями, стремлениями [1].

В теории различают следующие виды мотивации: внешняя и внутренняя; мотивация по результатам и по статусу; положительная и отрицательная; индивидуальная и групповая; мотивация и самомотивация [2].

Побуждение мотивации возможно в тех условиях, когда у студентов появляется потребность самостоятельно учиться, так как данный путь является единственно возможным средством в достижении поставленной цели. В образовательном процессе важна познавательная мотивация, побуждающая обучающего усваивать и приобретать новую информацию об окружающем мире. Познавательная мотивация – это внутренняя мотивация деятельности, независимая от внешних факторов.

Для внутренней мотивации характерно три формы. Первая заключается в том, что внутренняя мотивация к знаниям дана нам от природы, желание выполнять учебную деятельность для удовольствия, которое человек испытывает во время обучения. Внутренняя мотивация к совершенствованию – это вторая форма, предполагающая желание заниматься деятельностью ради удовольствия и удовлетворения, похожее на испытываемое при совершении подвига. Наконец, внутренняя мотивация к стимуляции опыта проявляется тогда, когда человек занимается деятельностью, которую нужно стимулировать. Стимуляция может принимать различные формы, такие как чувственное, эстетическое удовольствие или эмоциональные ощущения, такие как страх или волнение. Тем не менее люди имеют различные мотивы обучения. Некоторые учатся для удовольствия или удовлетворения любопытства, в то время как другие – для получения награды (например, работа с высоким статусом) [3].

В младшем дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Игра стимулирует и завлекает ребенка в образовательный процесс, он хочет играть, что говорит о повышении мотивации к определённой деятельности. Игра позволяет направлять мотивы на определённый вид деятельности. Нет необходимости дополнительно стимулировать игровую деятельность, так как игра проста и интересна по своей структуре.

Такой же эффект возникает в процессе использования игры в работе со студентами. Хочется отметить, что игровые технологии имеют ряд положительных черт, влияющих на повышение мотивации. Ведь в процессе происходит активизация внутренней мотивации, которая, в свою очередь, способствует более качественному усвоению нового материала и увеличивает трудоспособность в процессе обучения. Также ряд таких исследователей, как Здорикова Н.Г., Винокурова Е.Н., Жукова С.В., Глазкова О.А., Кирилина Ю.П., отмечают благоприятную динамику применения игровых технологий.

Применение игровых технологий способствует активизации внутренней мотивации, важно учитывать, что игра должна приносить удовлетворение от участия в игровом процессе и поддерживать интерес к обучению. Особенность внутренней мотивации заключается в том, что это личные желания и потребности индивида, которые совпадают с внутренними убеждениями и целями, следовательно, возможно выполнение не только краткосрочной работы, но и рассмотрение более долгосрочной деятельности.

Игра имеет довольно широкое применение в психолого-педагогической практике. Она позволяет наладить контакт между педагогом и студентами, убрать барьеры. Процесс обучения происходит без напряжения, позволяет расслабиться и снизить уровень тревожности у студентов. Применяя игровой метод обучения, педагог напрямую взаимодействует с обучающими и может не только отследить качество усвоения пройденного материала, но и предоставить новую тему для изучения. Студент же не боится допустить ошибку, наоборот – более активно учувствует в образовательном процессе. Игровые технологии не только позволяют решить учебные задачи, но и активизировать у студентов высшие психические функции: память, внимание, мышление.

Важно отметить, что использование игровых технологий невозможно без специальной подготовки. Арсентьева В.П. отмечает проблемы применения игр в педагогической практике. С одной стороны, альтернативные виды деятельности показывают хорошие результаты, но, с другой стороны, слишком высока цена достижения этих результатов [4].

Все же игровые технологии активно применяются современными педагогами. Данная тенденция обусловлена большим количеством видов игровых технологий, возможность адаптации данной технологии к целям и задачам образовательного процесса. Также существуют такие виды игровых технологий, которые не требуют долгой подготовки к их применению.

К примеру, Макарова О.С. и Васильева Н.А. выделяют три вида игровых технологий:

1. Короткие игры. Данные игры применяются в основном для поддержания интереса во время занятий. В игровой деятельности происходит развитие умений определенных видов деятельности (сюжетно-ролевые игры).

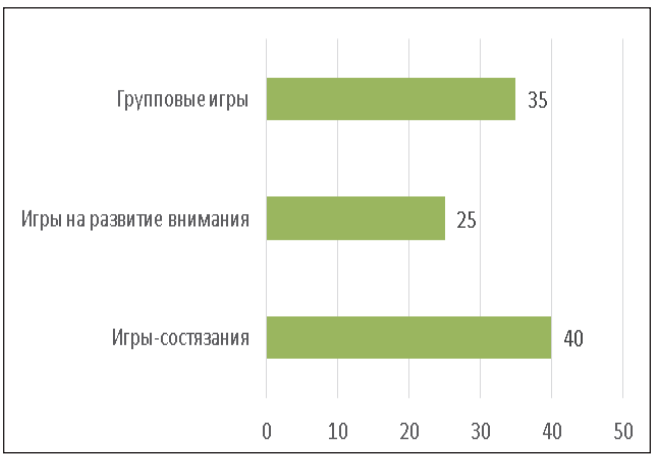


Рис. 1. Приоритеты использования игровых технологий

2. Игровые оболочки. Если исходить из позиции продолжительности, то игровые оболочки занимают среднее положение. Данный тип игр длится целое занятие.

3. Длительная развивающая игра. Длятся игры этого типа от недели до целого учебного года. Цель подобных игр чаще всего воспитательная [5].

Согласно Колеченко А.К., игровые технологии бывают следующих видов: развлекательные, дидактические, диагностические и коррекционные [6]. Использование должно быть ограничено правилами. Так, Тогабоев Р.С отмечает, что игровые технологии следует разделять на игры с фиксированными правилами (подвижные игры или развивающие) и игры со скрытыми правилами (игры по сенсорному восприятию) [7].

Несмотря на то что большое количество исследователей занимается вопросом игровых технологий, классификации игр довольно разнообразны, что вызывает трудности в определение конкретных групп и принадлежности игры к какой-то одной группе. Каждая игра может быть трансформирована и адаптирована согласно образовательным целям. В таком случае одна игра может быть более эффективна, чем другая, так как обладает определёнными особенностями.

В рамках исследовательской работы был проведен опрос среди педагогов Сургутского государственного университета с целью определения того, используют ли педагоги игровые технологии в профессиональной деятельности, а также утончить, какие именно игры используются в процессе обучения студентов. В результате опроса были выявлены следующие данные: 73% опрошенных используют в своей деятельности игровые технологии; 27% не использовали ранее игры в процессе обучения; 80% планируют в дальнейшем использовать игровые технологии. Также по результатам опроса были определены одни из самых распространённых видов игр, используемых в процессе обучения (рис. 1). Большинство отметили использование игры-состязания, данный показатель связан с высоким уровнем заинтересованности участников к соревновательной деятельности и простотой организации для педагога. В процессе конкуренции возникает азарт, желание выиграть, а это уже говорит о повышении внутренней мотивации студента к деятельности.

Также было проведено анкетирование среди студентов для выявления влияния использования игровых технологий на формирование мотивации в образовательном процессе. В опросе приняли участие студенты старших курсов. Была выбрана именно данная категория студентов, так как они уже практически завершили свой образовательный процесс и имеют достаточный опыт обучения. В ходе исследования студентам был предложено порядка 10 вопросов. Данные вопросы были направлены на выявление мотивации студентов к образовательному процессу при использовании игровых технологий (рис. 2).

Большинство студентов отметили, что были включены в работу с азартом и интересом. Пройденный материал, отработанный с применением игровых технологий, запомнился довольно хорошо и не вызвал дополнительных вопросов. При этом практически все участники отменили, что прекрасно помнят процесс игры и использованные материалы. Порядка 10% опрошенных затруднялись в ответе на вопросы, а 5% отметили, что в процессе применения педагогом игровых технологий вовсе испытывали дискомфорт, но при этом тоже были включены в работу. Эти показатели связаны с низкой заинтересованностью студентов учебным процессом.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что игровые технологии выступают мощным активатором образовательной деятельности и способны включить в работу даже незаинтересованных студентов. Применение игровых технологий необходимо в педагогической практике, но оно возможно только при комплексном подходе к планированию педагогической деятельности.

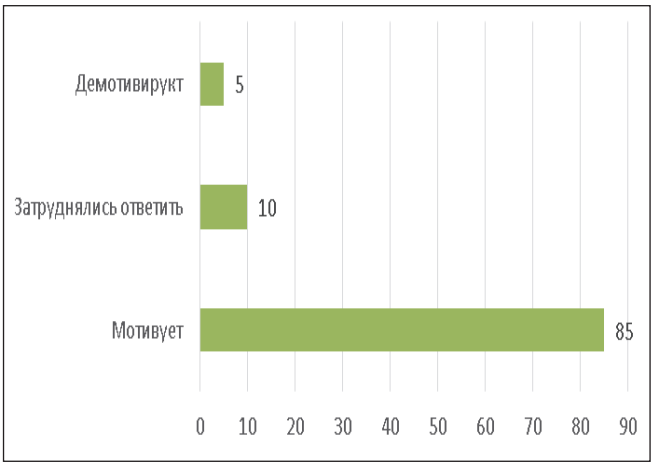


Рис. 2. Влияние игровых технологии
на мотивацию студентов к обучению

Для большинства педагогов игровые методы работы хорошо известны и широко применяются на практике. Постепенно увеличивается количество педагогов, готовых использовать игровые технологии, так как эффективность данного инструмента уже доказана исследователями и проверена практической деятельностью. В свою очередь, студенты воспринимают данный процесс как что-то довольно простое и непринужденное.

Отметим, что игровые технологии имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Игровые технологии хоть и активизируют внутреннюю мотивацию студентов к образовательной деятельности, но они не способны полностью заинтересовать тех, кто не заинтересован учебным процессом.

Использование игровых технологий позволяет пробудить в студентах внутреннюю мотивацию, в процессе которой опыт накапливается довольно эффективно и остается в памяти на долгое время. Применение различных видов игр позволит педагогам решать различные задачи. Ведь студенты воспринимают игру как препятствие, которое необходимо преодолеть, следовательно, возможно контролировать уровень сложности, так как игра выступает мощным инструментом побуждения студентов к образовательной деятельности.

Уверены, что исследования, направленные на повышение мотивации студентов посредством игровых технологий, продолжатся. На наш взгляд, перспективным является разработка программы использования игровых технологий, которая будет направлена на непрерывное повышение мотивации. При этом необходимо осуществлять контроль сформированной мотивации на базе определенных критериев в образовательном процессе высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Леонтьев В.Г. *Мотивация и психологические механизмы ее формирования*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002.
2. Лобанова Т.Н. *Мотивация и стимулирование трудовой деятельности*: учебник и практикум для академического бакалавриата, 2019.
3. Насырова Э.Ф., Насыров Р.И. Игровые технологии как средство повышения познавательной мотивации студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91).
4. Арсентьева В.П. *Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве*. Москва: Форум, 2009.
5. Васильева Н.А., Макарова О.С. Игровые технологии как средство обучения диалогической речи младших школьников. *Сборник материалов XXXVII Международной научно-практической конференции*. 2018: 51–521.
6. Колеченко А.К. *Энциклопедия педагогических технологий*. Санкт-Петербург: КАРО, 2004.
7. Тогабоев Р.С., Байхарашева Г.Б. Игровые технологии на уроках физкультуры. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Москва: НИЦ «Мир науки», 2018: 368–371.

References

1. Leont'ev V.G. *Motivaciya i psihologicheskie mehanizmy ee formirovaniya*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat», 2002.
2. Lobanova T.N. *Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel'nosti*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata, 2019.
3. Nasyrova `E.F., Nasyrov R.I. Igrovye tehnologii kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj motivacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91).
4. Arsent'eva V.P. *Igra – veduschij vid deyatel'nosti v doshkol'nom detstve*. Moskva: Forum, 2009.
5. Vasil'eva N.A., Makarova O.S. Igrovye tehnologii kak sredstvo obucheniya dialogicheskoj rechi mladshih shkol'nikov. *Sbornik materialov XXXVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018: 51-521.
6. Kolechenko A.K. *`Enciklopediya pedagogicheskih tehnologij*. Sankt-Peterburg: KARO, 2004.
7. Togaboev R.S., Bajharasheva G.B. Igrovye tehnologii na urokah fizkul'tury. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: NIC «Mir nauki», 2018: 368-371.

Статья поступила в редакцию 24.11.22

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-302-305

Filonenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*
Tenishcheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*

SEAFARER TRAINING FOR EFFECTIVE ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS OF SOCIAL AND LABOR RELATIONS. The article examines a problem of seafarer preparation for modern conditions of the international competitive changing environment of social and labor relations. It highlights the necessity of taking into account the peculiarities of the marine industry, results of educational and scientific research, which is the basis for the practice of developing the course curriculum. The presented material contains conclusions about the prospects of sailors' activity efficiency through training to build competent relationships with the employer and colleagues on board the ship. Courses focused on the modern labor market, employers' requests and the experience, characteristics and motives of future specialists contribute to increasing the cognitive activity of participants in the educational process and qualitative adaptation to the conditions of a changing social environment. At the same time, the interaction and feedback are enhanced, the discourse of the context being updated.

Key words: **social-labor relations, seafarer training, maritime personnel preparation.**

В.А. Филоненко*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,*
E- mail: vicalexfilnov@mail.ru
В.Ф. Тенищева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: vic-ver@mail.ru*

ПОДГОТОВКА МОРЯКОВ К ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье исследуется проблема подготовки моряков к деятельности в современных условиях международной конкурентной изменчивой среды социально-трудовых отношений. Актуализируется необходимость учета особенностей морской индустрии, рассматриваются примеры учебного и научного исследования, положенного в основу практики развития программного обеспечения курса. Представленный материал позволяет сделать выводы о перспективах повышения эффективности деятельности через подготовку моряка к выстраиванию грамотных отношений с работодателем и коллегами на судне. Повышению познавательной активности участников образовательного процесса и качественной адаптации к условиям изменчивой социальной среды способствуют курсы, ориентированные на современный рынок труда, запросы работодателей и учет опыта, особенностей и мотивов будущих специалистов. При этом усиливается взаимодействие субъектов образовательного процесса и обратная связь, актуализируется дискурс содержания.

Ключевые слова: **социально-трудовые отношения, подготовка моряков, подготовка морского персонала, международная конкурентная среда.**

Работа выполнена в рамках госбюджетной темы «Психолого-педагогические, методические и лингвистические условия повышения конкурентоспособности морского специалиста в современных условиях. Использование компьютерных технологий для дистанционного обучения в условиях глобальных проблем экологии и экономики» на 2021–2023 гг.

Актуальность исследования проблемы подготовки моряков к деятельности в современных условиях международной конкурентной среды социально-трудовых отношений обусловлена тем фактом, что профессия моряка предполагает высокий уровень развитых компетенций в различных областях, при этом конкурентная среда обеспечивает жесткий отбор, необходимость профессиональной самоорганизации и постоянного профессионального и личностного совершенствования. Развитые лидерские качества, коммуникативные навыки, технические и технологические компетенции, знание физики, математики, географии, иностранных языков, IT-технологий, биологии и медицины, психологии, менеджмента, юриспруденции, экономики и целого ряда специальных дисциплин – далеко не полный список областей знаний и умений не просто желательных, но жизненно необходимых в условиях работы в море.

Повышенные требования к здоровью и физической подготовке, существующие возрастные ограничения для профессионального продвижения по службе, а также тенденция к интенсификации труда в условиях автоматизации портов и сокращения времени обслуживания судов и персонала на борту, как и множество других факторов, делают профессию офицера-моряка труднодостижимой. А это значит, что тем, кто сумел в условиях жестких требований и конкуренции не отступить от своих намерений и развить необходимые компетенции, доказал свою профессиональную направленность «не благодаря, а вопреки», сменить профессию в дальнейшем очень тяжело. Моряки зачастую вынуждены работать в международных компаниях, под иностранным флагом. На международном рынке труда неподготовленный моряк рискует столкнуться с недобросовестным работодателем, что может обернуться катастрофой в зарубежном плавании.

Будущие специалисты должны быть подготовлены к выстраиванию социально-трудовых отношений в условиях рыночной экономики, знать о своих правах и обязанностях, возможностях и ограничениях, потенциальных проблемах. Морской офицер, руководитель должен не только получать информацию, но уметь четко и аргументированно излагать свою мысль, в том числе на английском, рабочем языке индустрии, уметь обсудить и пояснять подчиненным (в условиях работы в смешанном экипаже) важные элементы сложной системы социально-трудовых отношений.

Целью нашего исследования было определение педагогических условий повышения эффективности профессиональной деятельности будущих моряков с учетом перспектив социально-трудовых отношений.

Задачи исследования заключались в изучении условий повышения познавательной активности участников образовательного процесса в ходе развития коммуникативных навыков для работы в смешанных экипажах; выявлении условий качественной адаптации учебных курсов, направленных на развитие аналитических и прогностических умений и выстраивание грамотных социально-трудовых отношений с работодателем и коллегами на судне с учетом перспектив.

Научная новизна заключается в обосновании необходимости преподавания дисциплин на английском языке – рабочем языке морской индустрии, в разработке способов определения уровня и качества мотивации обучающихся и выявлении условий усиления их познавательной активности, определения форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также способов актуализации дискурса и обратной связи.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке спецкурсов на английском языке в системе учебно-методических комплексов дисциплин социально-трудовой и психологической направленности.

Перемены в международной, политической и экономической обстановке оказывают существенное влияние на деятельность международных отраслей. Так, политика санкций ряда государств в отношении России заставляет компании пересматривать вопросы стратегии и управления, партнерства и работы с персоналом. Моряки в течение трудового пути вынуждены проходить долгую и серьезную разностороннюю подготовку, отбор и отсев в условиях жесткой конкуренции, поэтому их профессиональная переориентация становится практически невозможной, и они вынуждены устраиваться на суда под иностранными флагами. Судовладельцы регистрируют принадлежащие им морские суда под «удобный» флаг. Некоторые государства предлагают свою регистрацию судовладельцам других стран по «удобным», т.е. дешевым тарифам. В результате страдает не только экономика таких стран, но и работники, которые, нанимаясь даже к отечественному судовладельцу, вынуждены работать под чужим флагом и, соответственно, подчиняться иностранному законодательству. Моряки должны обладать умением выбрать подходящую и добросовестно работающую компанию и выстраивать грамотные социально-трудовые отношения с работодателем и коллегами на судне. Согласно данным Международной федерации судовладельцев, Россия занимает пятое место среди стран – поставщиков рабочей силы на суда под «удобным» флагом. Учитывая вышесказанное, трудно переоценить значение трудового законодательства в современных условиях.

Морская индустрия предполагает множество профессий и направлений подготовки специалистов, работающих на берегу и в море, обеспечивающих бесперебойное функционирование водного транспорта в мире, обработку грузов в портах, обеспечение безопасного судоходства и обслуживание сложных систем навигации и оборудования. Трудно переоценить важность любой из сторон, вовлеченных в процесс деятельности огромной, отлаженной международной индустрии.

Специалисты, работающие на грузовых и пассажирских судах разных типов, как на морском, так и на речном транспорте, а также на военных кораблях, объединены одним названием – моряки – и делятся по рангу на офицеров и рядовых по специальностям. Высшие морские учебные заведения готовят моряков-офицеров.

Требования к подготовке персонала морской отрасли предъявляются не только на уровне судовых компаний, но на самом высоком, международном

уровне. Так, Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ, англ. *International STCW Convention*) – одна из трех ключевых конвенций, принятых Международной морской организации (ИМО). ПДНВ была принята ИМО в 1978 году и регулярно обновляется: в 1995, 1997, 1999 и 2010 годах. Эта конвенция закрепляет международные нормы подготовки моряков к несению вахты и предусматривает, чтобы моряки на судах были надлежащим образом обучены, имели достаточный опыт, навыки и квалификацию, отвечали требованиям в отношении работы, возраста, состояния здоровья и были годны к выполнению своих обязанностей таким образом, который обеспечивает охрану человеческой жизни и сохранность имущества на море, а также защиту морской среды и устанавливает образцы документов моряков [1].

Все курсанты морских специальностей вузов готовятся в строгом соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и конвенционных, руководствуясь, прежде всего, ПДНВ. Учебный диплом об окончании учебного заведения и присвоении квалификации по специальности не дает права работы на определенных должностях плавсостава, в отличие от береговых специальностей. Он дает возможность получения рабочего диплома уровня эксплуатации, т. е. на занятие определенной должности на судне, выдаваемый на основании плавательного ценза и сдачи квалификационного экзамена капитану морского торгового порта.

Система социально-трудовых отношений в морской индустрии уникальна. Подготовка персонала для международной отрасли выставляет высокий уровень требований. Человеческий фактор – наиболее частая причина аварий морских судов. Поэтому профессионализм и подготовленность членов экипажей для работы в центре внимания как на этапе обучения, так и в период рабочей практики. Подготовка и тренировка квалифицированных специалистов для работы в море – составная часть образовательной политики и на уровне международном, и государственном. Высокий уровень профессиональной подготовленности – залог безопасности международного мореплавания. В центре внимания Международной организации труда не только условия и правовое регулирование труда моряков, но и то, как государства обеспечивают защиту их трудовых прав.

Конвенция о труде в Морском судоходстве (КТМС) [2] нацелена на установление в Статьях и Правилах прочного свода прав и принципов; обеспечение посредством Кодекса значительной степени гибкости в отношении путей осуществления государствами этих прав и принципов; обеспечение надлежащего соблюдения и выполнения этих прав и принципов. Россия ратифицировала КТМС в 2012 году, взяв на себя юридическое обязательство по международному праву обеспечить, чтобы положения данной Конвенции стали правовой и практической реальностью для трудящихся и работодателей страны. Надо учитывать, что по мере изменения условий меняются законы и их практическое применение, а обеспечение полного соответствия требованиям Конвенций является непрерывным процессом для всех государств – членов Морской организации труда.

В законодательстве России отражены положения Конвенции о труде в морском судоходстве, поэтому ее реализация с позиций правового обеспечения не вызывает затруднений. Практически все конвенционные требования сопряжены с национальными нормативно-правовыми актами России. Деятельность крюинговых компаний имеет значительную специфику, что выводит крюинг в отдельную отрасль бизнеса. Крюинговые компании (англ. crew – экипаж) подобны кадровым агентствам. В своей деятельности руководствуются такими документами, как действующие законодательные акты РФ, требования и конвенции морского судоходства (ПДНВ, КТМС); правила и нормы охраны труда; правила внутреннего распорядка; локальные нормативные акты; внутренние рабочие и должностные инструкции; инструкции, получаемые от клиента (судовладельца, компании, организаций по управлению судами и экипажами) и др.

Крюинговые компании, действующие на международном рынке, в отличие от кадровых агентств выполняют проверку наличия квалификации и документов о морском образовании и знания английского языка; оформление всех необходимых документов для заключения трудового договора; предварительное обучение. Помимо стандартного для таких компаний набора услуг, существует большое количество дополнительных: ведение кадровой политики судовладельца; оформление необходимых документов и подданства судна (флага); составление смен и графиков работы экипажей; обеспечение социальных гарантий для моряков; страхование; консультационная, информационная, визовая и транспортная поддержка. Таким образом, крюинговая компания берет на себя полное обеспечение практически любого морского рейса.

Большинство крюинговых компаний нацелены на удовлетворение интересов судовладельцев в первую очередь, поэтому морякам надо внимательно относиться к выбору компаний, поскольку сам по себе выход в рейс является задачей, затратной как с точки зрения времени, так и относительно финансов. Моряки должны иметь соответствующую подготовку, чтобы не только стремиться к постоянному профессиональному самосовершенствованию, оставаясь конкурентоспособными, но и уметь выбрать добросовестно действующую компанию и выстраивать грамотные социально-трудовые отношения с работодателем и коллегами на судне.

В соответствии с требованиями ПДНВ составляются все учебные планы и программы подготовки по специальностям плавсостава, подготовки экипажей морских судов по английскому языку как средству общения в интернациональных экипажах и с зарубежными организациями и учреждениями, а также по международному морскому праву. Качество обучения в значительной степени зависит от самоорганизации и профессиональной направленности личности курсанта [3, с. 23–31]. Каждый моряк с опытом становится ценным и уникальным в своем деле, поскольку опыт зависит от множества факторов, таких как типы судов, их технические характеристики, особенности рейсов, регионов, экипажей.

С учетом постоянного технического и технологического прогресса специальная подготовка моряков не заканчивается никогда, и в течение всей трудовой деятельности они вынуждены учиться, проходить переподготовку, регулярно сдавать экзамены, проходить собеседования и получать сертификаты и допуски в периоды между рейсами. Высокий уровень мотивации, самостоятельной работы и развитых самопроцессов определяет возможности человека оставаться конкурентоспособным на рынке труда, на это обращается внимание еще на этапе обучения [4, с. 85–88].

Анализ работы выпускников морских учебных заведений в российских и зарубежных компаниях и других организациях морского транспорта говорит о высоком уровне их профессиональной подготовки. Лидером отрасли в течение многих лет признается ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Фёдора Фёдоровича Ушакова» г. Новороссийска. Сегодня это целый комплекс, где с высшим учебным учреждением интегрированы заведения начального и среднего профессионального образования. Правила внутреннего распорядка курсантов морских учебных заведений Минтранса РФ такие же, как и у курсантов военно-морских учебных заведений ВМФ России. Это обусловлено спецификой морской службы: выработка у курсантов командных качеств, подготовка к длительной работе на судне.

Развитые лидерские навыки востребованы в соответствии с Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Применение навыков лидерства и командной работы: ПДНВ. Таблицы A-II/1; A-III/1; A-III/6). Лидерство может быть определено как руководство и влияние на деятельность других для достижения желаемых результатов. Оно требует ряда высокоразвитых навыков и умений, и не последнее из них – умение мотивировать людей быть ответственными и эффективно работать. Мотивация связана с непосредственной причиной, побуждающей человека прилагать усилия для достижения определенного результата. Существуют различные факторы мотивации, они определяют, что является наиболее ценным, важным для человека, факторы внутренние и внешние. Выбор профессии (профессиональная ориентация как элемент профессионального самоопределения) можно рассматривать как потенциальный внутренний фактор мотивации как курсантов, так и действующих специалистов-моряков, побуждающий к эффективной профессиональной деятельности [5, с. 388–397].

Глубокие многолетние исследования [6, с. 139–145; 7, с. 76–82 и др.] и опыт формирования профессиональной самоорганизации, в том числе как элемента профессиональной подготовки судоводителей и судомехаников [8, с. 106–108], отвечает требованиям социальной среды морской индустрии и в значительной степени способствует повышению качества подготовки персонала судов, в том числе в условиях дистанционного обучения, новой реалии образовательной среды [9, с. 324–332]. Курс «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже», который изучается в морском университете и преподается на английском языке, – рабочем языке индустрии, направлен на решение сложных задач по развитию навыков профессиональной самоорганизации.

С психологической точки зрения существуют различные типы мотивации. Они могут быть внутренними или внешними, положительными или отрицательными, стабильными или нестабильными. Исследования мотива выбора профессии проводятся регулярно и позволяют откорректировать направления дискурса дисциплин психологической направленности, лучше ориентировать будущих офицеров в пространстве их перспективного профессионального взаимодействия с работодателем и коллегами, в том числе подчиненными. Курсантам предлагается выбрать одну–три причины, которые повлияли на их решение стать моряками или предложить свой вариант ответа.

Анализ результатов анкетирования курсантов-судоводителей (выборка составила 140 человек) показывает, что доминирующий фактор работы на море (70% опрошенных) – это хорошая зарплата; желание посетить разные части земного шара (32%), испытать себя (30%). Есть те, кто не сразу определился в своем выборе профессии, – 7% курсантов считают, что это был выбор их родителей, другие 8% указали на влияние социального окружения и места жительства. Так, около 6% респондентов хотят быть похожими на своих родственников-моряков. 3% указали на альтернативную причину, например, уверенность, что такая профессия – лучший способ поддерживать постоянное движение и саморазвитие, что работа в море позволит принести много пользы людям.

С целью изучения глубинных мотивов, осознанности и ответственности курсантов и моряков за основу была взята конвенция МАРПОЛ, которая нацелена на предотвращение загрязнения окружающей среды с судов как во время выполнения обычных процедур, так и в случае аварии и предполагает безоговорочное следование ее правилам. Наличие экологических мотивов указывает на повышенную ответственность с осознанием рисков не только для себя, своей команды, но и для окружающей среды. В опросе приняли участие 140 респондентов – курсанты Морского университета. Все респонденты подчеркнули, что при любых обстоятельствах они будут следовать правилам конвенции МАРПОЛ [10, с. 207–212], поскольку они понимают риск тяжелых

последствий загрязнения окружающей среды с судов, если правила конвенции МАРПОЛ не будут работать, при этом 48% респондентов были обеспокоены темпами загрязнения океанов. Они уверены, что ситуация накалена и требует ответственного поведения каждого человека в море; 40% респондентов мотивированы эффективной организацией конвенции, в которой все предусмотрено и, следуя ей, моряк может легко избежать ошибок и не упустить из виду главное; 32% респондентов своим мотивом для соблюдения требований конвенции считают желание избежать риска увольнения и карьерного провала; 27% осознают риск высоких штрафов компании и задержания судна, что и является стимулирующим фактором для выполнения требований конвенции; 27% курсантов уверены, что строгое следование правилам конвенции – непосредственный путь решения множества экологических проблем в море; 23% подчеркивают, что нарушение конвенции явно указывает на непрофессионализм и преступное поведение; 18% курсантов считают экологическое поведение естественным для себя и уверены, что благодаря глубокому осознанию всей важности проблемы охраны окружающей среды их действия будут соответствовать требованиям конвенции; 15% респондентов указывают на то, что все правила, предъявляемые компанией, равно важны и их соблюдение – принципиальная позиция с точки зрения дисциплины; 10% курсантов уверены, что экологическое поведение приветствуется в морском сообществе, и они мотивированы перспективой быть его частью.

Опрос показал, что все курсанты подходят осознанно к вопросам соблюдения требований международной конвенции, но большинство из них, 58%, мотивированы соблюдать все правила, прежде всего из-за глубокого осознания экологических проблем, что подчеркивает внутреннюю мотивацию и способствует развитию профессиональной самоорганизации.

Проведение и анализ этих и ряда других учебных и научных исследований в рамках изучаемых предметов способствуют адаптации дискурса дисциплин, их ориентации на аудиторию, полноценному интерактивному взаимодействию, повышению познавательной активности субъектов деятельности, развитию аналитических и прогностических умений, коммуникативных умений и лидерских качеств, закладывают основу для дальнейшей профессиональной самоорганизации.

Морская индустрия предполагает высокий уровень конкуренции и профессионального отбора через интервью, конкурсы и тестирования при приеме на работу. Обучение здесь – постоянный процесс [11, с. 171–172]. Экипажи в значительной степени международные, где представители разных культур собраны вместе, и рабочий язык индустрии – английский [12, с. 117–126]. Практически все документы: переписка, общение с другими судами, берегом, инспекторами и лоцманами, а в международных командах – и на судне, оформляются на английском языке. Это требует хорошо развитых коммуникативных навыков, умения слушать и слышать, говорить и доносить, понимать разные акценты. Помимо того, обширное знание морской терминологии, стандартных коммуникативных фраз, сигналов и знаков, используемых в море, должно быть доведено до совершенства [13, с. 214–224]. Важной составляющей подготовки специалистов является усвоение алгоритмов профессиональной активности и отработка деятельности на тренажерах [14, с. 323–330].

В заключение следует отметить, что только хорошо подготовленные морские специалисты, собранные в организованный экипаж, способны управлять большим современным судном. Лидерские качества персонала высоко востребованы, как и высокий уровень внутренней мотивации и осознанности, в том числе экологического поведения. Морская индустрия – это уникальная высокотехнологичная, интенсивно развивающаяся отрасль, крупнейший мировой бизнес, в который через социально-трудовые отношения вовлечено множество сторон. Для многих курсантов и моряков, как показывает исследование, профессия моряка – это возможность обеспечить достойную жизнь себе и родным, получить возможность развития широкого набора профессиональных компетенций из разных областей знаний: технических и технологических, коммуникативных и языковых, области психологии, саморегуляции и др.

Морская отрасль, имея комплекс специфических особенностей, в том числе в процессе подготовки персонала и выстраивания социально-трудовых отношений, отражает уникальный опыт и высокое качество, однако подвержена влиянию внешних и внутренних факторов, среди которых большую роль играют техническое совершенствование, технологическое развитие, экономические условия, политическая нестабильность и множество других. Политические процессы зачастую неблагоприятно сказываются на отрасли, но они открывают дальнейшие перспективы развития. Их нужно учитывать в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов отрасли и готовить, в том числе, к выстраиванию грамотных социально-трудовых отношений с работодателем и коллегами на судне, в связи с чем целесообразно преподавать ряд дисциплин на английском, рабочем языке индустрии.

В работе обозначены важные факторы, влияющие на формирование и функционирование социально-трудовых отношений морской отрасли, приводятся примеры и обоснования применения учебного и научного исследования для формирования активного дискурса с учетом аудитории. В процессе профессиональной подготовки курсантов и изучения ими трудового законодательства определяются перспективные направления повышения эффективности.

Библиографический список

1. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты*. IMO. London, 1978 (as amended in 2010).
2. Конвенция 2006 года о труде в морском судоходстве. МОТ, 2006. *СПС Консультант плюс:* Версия проф. Available at: http://www.consultant.ru
3. Кочкарова З.К., Байчорова А.А., Таушунаева Ф.М., Батчаева З.А., Филоненко В.А. Педагогический потенциал самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2016; № 1 (173): 23–31.
4. Филоненко В.А. Аналитические методы межкультурной коммуникации в практике развития профессиональных компетенций судоводителей. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2017; № 1 (18): 85–88.
5. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Профориентация и самоорганизация как факторы мотивации будущих моряков. В кн.: Полежаев В.Д., Полежаева Л.Н. и др. *Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты:* коллективная монография. Ульяновск, 2021: 388–397.
6. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Проектирование имитационных тренингов на тренажере при обучении морскому английскому языку. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2020; № 2 (258): 139–145.
7. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Формирование профессиональной готовности морского специалиста к деятельности в иноязычной среде. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2018; № 4 (228): 76–82.
8. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108.
9. Филоненко В.А. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения. В кн.: Нагорнова А.Ю., Рогалева Г.И. и др. *Современное высшее образование: теория и практика*: коллективная монография. Ульяновск, 2020: 324–332.
10. Филоненко В.А., Филоненко Б.В. Экологическая мотивация и профессиональные компетенции морского специалиста. *Категория «социального» в современной педагогике и психологии*: сборник материалов 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2022: 207–212.
11. Филоненко В.А. Особенности социализации моряка. *Механизмы обеспечения конкурентоспособности транспортного комплекса юга России*: сборник материалов II (XVI) национальной научно-практической конференции. 2018: 171–172.
12. Филоненко В.А., Цыганко Е.Н. Аналитические методы профессиональной коммуникации в процессе подготовки морских специалистов. *Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы:* сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2021: 117–126.
13. Филоненко В.А. Практика применения аналитических методов межкультурной коммуникации в ходе профессиональной подготовки (на примере морских специальностей). В кн.: Нагорнова А.Ю. и др. *Высшее образование в России: история и современность*. Ульяновск, 2017: 214–224.
14. Tenischeva V.F., Kuznetsova Y.S., Tsyganko E.N., Filonenko V.F. and others. Professional Foreign Language Algorithms for the Activity of a Marine Engineer. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2022: 323–330.

References

1. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty*. IMO. London, 1978 (as amended in 2010).
2. Konvenciya 2006 goda o trude v morskom sudohodstve. MOT, 2006. *SPS Konsul'tant plyus:* Versiya prof. Available at: http://www.consultant.ru
3. Kochkarova Z.K., Bajchorova A.A., Taushunaeva F.M., Batchaeva Z.A., Filonenko V.A. Pedagogicheskij potencial samoorganizacii v formirovanii inoyazychnoj kompetencii studentov vuza. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 1 (173): 23-31.
4. Filonenko V.A. Analiticheskie metody mezhkul'turnoj kommunikacii v praktike razvitiya professional'nyh kompetencij sudovoditelej. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2017; № 1 (18): 85-88.
5. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. Proforientaciya i samoorganizaciya kak faktory motivacii buduschih moryakov. V kn.: Polezhaev V.D., Polezhaeva L.N. i dr. *Sovremennoe vysshee obrazovanie: idei, tehnologii, rezul'taty:* kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk, 2021: 388-397.
6. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Pet'kov V.A. Proektirovanie imitacionnyh treningov na trenazhere pri obuchenii morskomu anglijskomu yazyku. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 2 (258): 139-145.
7. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Pet'kov V.A. Formirovanie professional'noj gotovnosti morskogo specialista k deyatel'nosti v inoyazychnoj srede. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 4 (228): 76-82.

8. Tenischeva V.F., Filonenko V.A., Kuznecova Yu.S. Professional'naya samoorganizaciya v inoyazychnoj podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 106-108.
9. Filonenko V.A. Professional'naya samoorganizaciya v usloviyah distancionnogo obucheniya. V kn.: Nagornova A.Yu., Rogaleva G.I. i dr. *Sovremennoe vysshee obrazovanie: teoriya i praktika*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk, 2020: 324-332.
10. Filonenko V.A., Filonenko B.V. `*E*kologicheskaya motivaciya i professional'nye kompetencii morskogo specialista. *Kategoriya "social'nogo" v sovremennoj pedagogike i psihologii*: sbornik materialov 10-j vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk, 2022: 207-212.
11. Filonenko V.A. Osobennosti socializacii moryaka. *Mehanizmy obespecheniya konkurentosposobnosti transportnogo kompleksa yuga Rossii*: sbornik materialov II (XVI) nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 171-172.
12. Filonenko V.A., Cyganko E.N. *A*naliticheskie metody professional'noj kommunikacii v processe podgotovki morskih specialistov. *Aktual'nye voprosy obucheniya professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v morskom vuze: problemy i perspektivy:* sbornik materialov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2021: 117-126.
13. Filonenko V.A. Praktika primeneniya analiticheskih metodov mezhkul'turnoj kommunikacii v hode professional'noj podgotovki (na primere morskih special'nostej). V kn.: Nagornova A.Yu. i dr. *Vysshee obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost'*. Ul'yanovsk, 2017: 214-224.
14. Tenischeva V.F., Kuznetsova Y.S., Tsyganko E.N., Filonenko V.F. and others. Professional Foreign Language Algorithms for the Activity of a Marine Engineer. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2022: 323-330.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-305-307

Shernyavskaya V.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: valstan13@mail.ru*
Yarovenko E.E., *teaching assistant, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elisey.Yarovenko1@vvsu.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE ABILITIES IN FUTURE RESEARCH STUDENTS. The analysis of works on young scientists, research students, their abilities in order to engage in research activities is given. It is shown that students, as subjects of scientific activity, differ in their .specific abilities. The data of a comparative study of the metacognitive abilities of students engaged and not engaged in research activities are presented, the reliability of differences in metacognitive abilities of these students is proved. The implementation of psychological and pedagogical conditions for the development of metacognitive abilities in the framework of an additional educational program is shown. Using the T-Wilcoxon criterion, the reliability of the dynamics of the development of metacognitive abilities of students who plan to engage in research activities is revealed.

Key words: **research activity, research students, metacognitive abilities, program, psychological and pedagogical conditions, differences.**

В.С. Чернявская, *д-р пед. наук, проф., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru*
Е.Е. Яровенко, *асс., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elisey.Yarovenko1@vvsu.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Дан анализ работ, посвященных молодым ученым, студентам-исследователям, их способностям для осуществления научно-исследовательской деятельности. Показано, что студенты как субъекты научной деятельности отличаются специфичными способностями. Представлены данные сравнительного исследования метакогнитивных способностей студентов, занимающихся и не занимающихся научно-исследовательской деятельностью, доказана достоверность различий метакогнитивных способностей у этих студентов. Показана реализация психолого-педагогических условий развития метакогнитивных способностей в рамках дополнительной образовательной программы. С помощью критерия Т-Вилкоксона выявлена достоверность динамики развития метакогнитивных способностей студентов, которые планируют заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: **научно-исследовательская деятельность, студенты-исследователи, метакогнитивные способности, программа, психолого-педагогические условия, различия.**

Развитие современного общества и перспективы независимости страны в существенной мере зависят от отечественной науки и технологий. Это обусловливает проблему привлечения молодежи к научным исследованиям. Наиболее актуальным вариантом пробуждения интереса к исследованиям в течение длительного времени остается система высшего образования. Студенты переживают такой возрастной период, когда важным смыслом жизни является не только адаптация, но и формирование важных отношений, проверка себя, риск, развитие долговременных интересов и моделей поведения.

Министр науки и высшего образования РФ В. Фальков в своем докладе от 27 июня 2022 года отметил значимость обеспечения социальных гарантий, хотя ряд положений был определен двадцать лет назад, в 2002 году

Президент, правительство и Российский научный фонд большое внимание уделяют деятельности молодых ученых, а также обучающихся разных уровней образования, прежде всего, привлечению к науке студентов вузов [1]. Опыт и деятельность авторов статьи как в области научного руководства исследованиями, так и в рамках организационно-педагогической работы позволяют ставить проблему и осуществлять поиск психолого-педагогических условий привлечения студентов к исследовательской работе.

Исследователи, изучающие пути стимулирования научной активности студентов, полагают, что одним из главных ресурсов этого является стимулирование активности обучающихся в социальных сетях своих научных достижений [5]. Такой вариант решения говорит об акценте на дополнительную демонстрацию себя, своих достижений, что, на наш взгляд, стимулирует, скорее, не интерес к исследованиям, а интерес к популярности, сравнению себя с другими и провоцирует невротизацию личности студента.

У современных студентов в текущей социальной ситуации, где ценности успеха и достижений уже давно и успешно масштабируются уже и в образовании, серьезно страдает психика. А.Б. Холмогорова с соавторами показали, что рост перфекционизма – одного из типов невроза современного человека – у студентов за последние несколько лет вырос в два раза, что говорит о влиянии деструктивных ценностей современного общества на них [8]. Студенты зафиксированы на проявлениях собственного несовершенства, имеют повышенную тревожность, что нуждается в психолого-педагогической поддержке.

Мы предполагаем, что необходимы изучение и активизация таких внутренних ресурсах личности студента, которые могут включить внутренние источники овладения собственным мышлением и осознанием собственных стратегий, которые позволяют ставить исследовательские задачи, разрабатывать пути их достижения и реализации.

Вопросу формирования результативности высшего образования в контексте метакогнитивных способностей способствуют изменения в ФГОС. Они происходят довольно часто, но с переходом на ФГОС 3 в систему высшего образования внедрилась компетентностная традиция формирования результатов высшего образования. По мере изменения стандарта происходит универсализация формируемых компетенций. Так, например, в ФГОС 3++ появлялась формулировка «универсальные компетенции». Универсализация приводит к тому, что наблюдаются изменения как в содержании самих компетенций, так и в их проявлении (индикаторы и дескрипторы).

Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина, В.М. Бызова показали, что развитие метакогнитивных способностей школьников и студентов возможно, более того, они являются фактором, влияющим на учебную успеваемость [4]. Они выделили категории студентов с различными уровнями метакогнитивных способностей, но только студенты с высоким уровнем метакогнитивных способностей умеют формировать продуктивные установки, концентрироваться, анализировать риски и последствия, обосновывать решения и их критерии.

Отечественные и зарубежные исследователи упоминают ряд ключевых этапов исследований, которые пересекаются с метакогнитивными способностями и относятся к ним. Как правило, к ним причисляется способность к самоопределению (себя) относительно исследования; определению вариантов постановки целей, гипотез и планирования, следовательно, к пониманию задачи, которую необходимо выполнить; разработка стратегии и принятие тактики; методов и методик достижения задач, временных возможностей; использование действий,

необходимых для реализации цели; рефлексия путей своих решений, а значит – способность внести коррекции, изменения в свою работу.

Цель исследования состояла в проведении сравнения метакогнитивных способностей студентов, которые занимаются научной деятельностью, по сравнению с аналогичными показателями студентов контрольной группы, разработка на этой основе, организация и проверка результатов относительно созданных психолого-педагогических условий, которые реализованы в программе, направленной на развитие метакогнитивных способностей.

Задачи исследования: анализ подходов к развитию исследовательских возможностей студентов в рамках высшего профессионального образования; разработка методологии организации и методов исследования; проведение констатирующего этапа как сравнительного исследования характеристик студентов-исследователей и студентов, которые не являются исследователями; организация психолого-педагогических условий в рамках программы дополнительного образования студентов, которые не являются студентами-исследователями; анализ полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в получении данных о более высоком уровне метакогнитивных способностях студентов-исследователей по сравнению с контрольной группой; в определении психолого-педагогических условиях развития метакогнитивных способностей у студентов, что способствует становлению их студентами-исследователями.

Практическая значимость работы состоит в воспроизводимости разработанных психолого-педагогических условий, что позволяет реализовывать их в разного рода программах для приобщения студентов к исследовательской деятельности.

В эмпирическом исследовании добровольно приняли участие 64 человека из числа студентов 2–4 курса бакалавриата: 30 человек – группа А, 34 человека – группа Б, всего 64 человека.

Для оценки различий результатов между двумя группами испытуемых, полученных в ходе психодиагностического исследования, использовался U-критерий Манна-Уитни. группа А – студенты которые занимаются наукой (пишут статьи, участвуют в конкурсах и конференциях), и вторая – контрольная группа Б – студенты, которые не писали статьи и не принимали участие в научно-исследовательской деятельности.

Ранее были выделены доминирующие мотивы научной деятельности с помощью методики диагностики мотивации научно-исследовательской деятельности Ю.С. Медведевой, Т.В. Огородовой. Ниже представлены методики, использованные в настоящем исследовании.

Таблица 1

Методики использование в исследовании

Цель использования методики	Название методики	Показатели
Диагностика показателей сформированности метакогнитивных способностей	Опросник Д. Эверсона (в адаптации А.В. Карпова [2])	Метакогнитивная включенность в деятельность, использование стратегий, планирование действий, самопроверка
Критерий применяется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного	U-критерий Манна-Уитни	Достоверность или недостоверность различий исследуемых переменных
Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в *двух* разных условиях на одной выборке испытуемых	Т-критерий Вилкоксона	Для выяснения статистической достоверности различий показателей экспериментальной группы до и после эксперимента

Группа респондентов из 64 человек формировалась из числа желающих участвовать в исследовании студентов. Из них первую (группу А) составили студенты, которые имеют как минимум 1 публикацию, они, как правило, проявляли активность в научной деятельности вуза, имели повышенную стипендию за успехи в научной деятельности. Также формировалась вторая выборка из числа студентов тех же направлений подготовки и курсов, то есть одногруппников респондентов первой группы. Использовался принцип добровольности (Б).

На первом этапе исследования была проведена диагностика метакогнитивных способностей у студентов.

Таблица 2

Средние значения по шкалам метакогнитивных способностей (опросник Д. Эверсона в адаптации А.В. Карпова)

Название группы	Средние значения по шкалам			
	Метакогнитивная включенность в деятельность	Использование стратегий	Планирование действий	Самопроверка
Группа «А»	16	18	17	19
Группа «Б»	15	12	16	12

В группе А все показатели выше, чем в группе Б, что говорит о большей выраженности метакогнитивных способностей в группе студентов, имеющих опыт исследований. Критерий Манна-Уитни позволил выявить достоверность различий для шкалы «использование стратегий»: Uкр 347рм≤м0.01. Поскольку различия по шкале «планирование действий данные аналогичны, расчеты не представляются нужными.

Превышение значений метакогнитивной включенности в деятельность и планирования действий в группе студентов-исследователей (А) по сравнению с контрольной группой (Б) оказались незначительными. У респондентов-исследователей существенно более выражены по сравнению со студентами из контрольной группы значения показателей использования стратегий и самопроверки. В группе студентов-исследователей в целом метакогнитивные способности выше, чем в группе студентов, не занимающихся исследованиями. В рамках предыдущего этапа исследования было доказано, что мотивация студентов, которые занимаются научно-исследовательской деятельностью, отличается от тех студентов, которые не включены в нее [10]. Поэтому первым психолого-педагогическим условием развития метакогнитивных способностей студентов должно быть особое качество мотивационной среды. Для молодых исследователей важно, чтобы были поддержаны их идеи.

В экспериментальную группу студентов, которые участвовали в программе на базе выделенных психолого-педагогических условий, вошли 8 студентов бакалавриата второго курса (6 женского пола и 2 мужского) разных направлений подготовки, они занимались на добровольной основе. Специальная программа была организована во внеучебное время и проходила 18 часов. Психолого-педагогические условия, которые были реализованы:

а) создание мотивационной среды, связанной с принятием любых идей участников; б) стимулирование группы на развитие идей каждого участника и помощь в самоопределении использования стратегий и планирования действий;

в) включение заданий с высоким уровнем неопределенности.

В дальнейшем планируем более подробно описать содержание экспериментальной программы.

Об успешности групповой работы, поскольку видны значимые различия по интересующим нас в рамках исследования параметрам. Благодаря тому, что студенты лучше узнали себя в ходе групповой работе, расширили представления о себе, свою Я-концепцию, теперь они в большей степени ориентируется на себя, определяются в своих стратегиях и своих возможностях, ресурсах принятия решений и реализации исследовательских стратегий. По окончании экспериментальной программы каждый из студентов сориентировался в выборе своих исследовательских приоритетов и спланировал краткий план исследования.

Результаты диагностики метакогнитивных способностей до и после участия в программе на базе выявленных условий. представлены в табл. 3.

Таблица 3

Динамика показателей метакогнитивных способностей в экспериментальной группе

Названия шкал	Среднее значение в группе «до»	Среднее значение в группе «после»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Метакогнитивная включенность в деятельность	12,750	14,75	0,0	0,027*
Использование стратегий	12,750	15,75	0,0	0,018*
Планирование действий	11,000	13,50	3,5	0,033*
Самопроверка	13,625	14,75	3,5	0,131

Сравнительный анализ по критерию Т-Вилкоксона показал значимые различия до и после участия в программе развития метакогнитивных способностей по шкалам «метакогнитивная включенность в деятельность», «использование стратегий», «планирование действий».

Несущественно повысился уровень метакогнитивной способности к самопроверке. Вероятно, для ее формирования требуются дополнительные возможности.

Найденные условия оказались действенными относительно развития метакогнитивных способностей: создание мотивационной среды, связанной с принятием любых идей участников; стимулирование группы на развитие идей каждого участника и помощь в самоопределении использования стратегий и планирования действий; включения заданий с высоким уровнем неопределенности.

В течение более чем двадцати лет проблема поиска путей привлечения молодежи и студентов к научно-исследовательской работе в стране остается высоко актуальной. Пути активизации исследовательской деятельности студентов определяются через разные подходы: популяризация научных результатов через социальные сети, проведение научных шоу и другие. В работе показан поиск условий развития студенческой научной активности как выяснение особенностей мышления и способностей студентов-исследователей, которые имеют научные статьи и опыт. Получены новые результаты, которые показали, что у студентов-исследователей по сравнению со студентами, которые не занимаются исследованиями, более высоки показатели метакогнитивных стратегий, особенно в существенной мере это было обнаружено в исследуемой эмпирической выборке. Достоверно более высокими оказались способности к самопроверке и использованию стратегий. На базе этих данных, а также полученных ранее результатов изучения различий мотивации разработаны психолого-педагогические условия, которые способствовали развитию метакогнитивных способностей студентов, которые, в свою очередь, позволяют овладеть своими ресурсами, разработкой стратегий, самоопределения и последующей реализации исследовательских планов.

Полученные в работе результаты применимы для организации подобных исследований на базе вузов и старшей школы. Полученные положительные результаты позволяют использовать сформулированные условия для реализации аналогичных программ на их основе.

Продолжение исследования видится в проверке длительности эффекта созданных условий, в лонгитюдном исследовании – степени научной активности студентов экспериментальной группы для последующей конкретизации связей условий и результативности деятельности студентов-исследователей.

Библиографический список

1. *О некоторых мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук и их научных руководителей.* Указ Президента Российской Федерации от 13.03.2002 № 267. Available at: http://www. kremlin.ru/acts/bank/17911
2. Карпов А.А. Метапознание в обучении. Новые взгляды и перспективы исследований. *Образование в современном мире*. 2018: 256–261.
3. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении. *Психологический журнал*. 2017; Т. 38, № 3: 57–65.
4. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Психология метапознания: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2020.
5. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности. *Инновации*. 2016; № 8 (214): 7–15.
6. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Роль интеллектуальных и метакогнитивных особенностей для эффективной коммуникации студентов в процессе профессионализации. *EuropeanSocialSciceJournal (Европейский журнал социальных наук)*. 2016; № 4: 507–522.
7. Шабаловская М.В., Бохан Т.Г., Радишевская Л.В., Ульянич А.Л. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2017; Т. 9, № 1: 54–65.
8. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование. *Культурно-историческая психология*. 2019; Т. 15, № 3: 41–50.
9. Юревич А.В., Цапенко И.П. Наука в современном российском обществе. Москва: Институт психологии РАН, 2010.
10. Яровенко Е.Е. Психологические характеристики студентов-исследователей: самораскрытие способностей, Я-концепция, мотивация. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета*. 2022; Т. 14, № 3: 9–19.
11. Son L.K., Metcalfe J. Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2000; Vol. 26, №. 1: 204–221.
12. Zohar A., Dori Y. Introduction. *Metacognition in science education trends in current research*. New York: Springer, 2012: 1–19.

References

1. *O nekotoryh merah po usileniyu gosudarstvennoj podderzhki molodyh rossijskih uchenyh – kandidatov nauk i ih nauchnyh rukovoditelej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 13.03.2002 № 267. Available at: http://www. kremlin.ru/acts/bank/17911
2. Karpov A.A. Metapoznanie v obuchenii. Novye vzglyady i perspektivy issledovanij. *Obrazovanie v sovremennom mire*. 2018: 256-261.
3. Kashapov M.M., Poshehonova Yu.V. Rol' metapoznaniya v professional'nom pedagogicheskom myshlenii. *Psihologicheskij zhurnal*. 2017; T. 38, № 3: 57-65.
4. Perikova E.I., Lovyagina A.E., Byzova V.M. Psihologiya metapoznaniya: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Skifiya-print, 2020.
5. Pecherskaya E.A., Savelenok E.A., Artamonov D.V. Vovlechenie studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu v universitete: mehanizm i ocenka `effektivnosti. *Innovacii*. 2016; № 8 (214): 7-15.
6. Serafimovich I.V., Bazanova G.Yu. Rol' intellektual'nyh i metakognitivnyh osobennostej dlya `effektivnoj kommunikacii studentov v processe professionalizacii. *EuropeanSocialScienceJournal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk)*. 2016; № 4: 507-522.
7. Shabalovskaya M.V., Bohan T.G., Radishevskaya L.V., Ul'yanich A.L. Cennostno-smyslovye bar`ery v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti molodyh uchenyh. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2017; T. 9, № 1: 54-65.
8. Holmogorova A.B., Garanyan N.G., Caculin T.O. Dinamika pokazatelej perfekcionizma i simptomov `emocional'nogo neblagopoluchiya v rossijskoj studencheskoj populyacii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2019; T. 15, № 3: 41-50.
9. Yurevich A.V., Capenko I.P. Nauka v sovremennom rossijskom obschestve. Moskva: Institut psihologii RAN, 2010.
10. Yarovenko E.E. Psihologicheskie harakteristiki studentov-issledovatelej: samoraskrytie sposobnostej, Ya-koncepciya, motivaciya. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; T. 14, № 3: 9-19.
11. Son L.K., Metcalfe J. Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2000; Vol. 26, №. 1: 204-221.
12. Zohar A., Dori Y. Introduction. *Metacognition in science education trends in current research*. New York: Springer, 2012: 1-19.

Статья поступила в редакцию 26.11.22

УДК 378.37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-307-309

Chukhrov A.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*

AN ACTIVITY-BASED APPROACH TO THE EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG ENGINEERING STUDENTS. The urgency of the need for educational patriotic work among modern students is beyond doubt. The professional activity of a Russian engineer, due to the specifics of his activity, implies a high level of patriotism. The purpose of the study is to study the possibility of increasing the effectiveness of patriotic educational work in a technical university by creating a model of patriotic education. The activity approach is used as the basis for the model, and the conditions for the effectiveness of patriotic education included the developed subjectivity of the teacher and the subject-subject relationship between the teacher and students, as well as the spirituality and empathy of the teacher and his patriotic beliefs. It is shown that the education of patriotism must be carried out in parallel with professional training.

Key words: **patriotism, students of technical specialties, education of patriotism.**

А.С. Чухров, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Необходимость воспитательной патриотической работы среди современного студенчества не вызывает сомнения. Профессиональная деятельность российского инженера в силу своей специфики требует высокого уровня патриотизма. Целью исследования было изучение возможности повышения эффективности патриотической воспитательной работы в техническом вузе путем создания модели патриотического воспитания. Использовался метод наблюдения за работой преподавателей в рамках взаимного посещения занятий. В качестве основы для модели применялся деятельностный подход. В процессе наблюдения выявлено, что эффективность патриотического воспитания зависит от патриотических убеждений самого преподавателя, его духовности и эмпатийности. Кроме того, условия эффективности патриотического воспитания включали развитую субъектность преподавателя и субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами. Показано, что воспитание патриотизма необходимо осуществлять параллельно с профессиональным обучением.

Ключевые слова: **патриотизм, студенты технических специальностей, воспитание патриотизма.**

Патриотическое воспитание студентов инженерных специальностей в настоящее время является обязательным и необходимым, что подробно обосновано нами ранее [1]. Не секрет, что российские инженерные кадры являются заманчивой целью для недружественных спецслужб, поскольку являются носителями новейших технологий и креативного мышления. Потребность в высококвалифицированных инженерных кадрах остается высокой и в нашей стране. Воспитание патриотизма у инженерных кадров – это потребность современного российского общества. Как нами уже упоминалось, основной фигурой, осуществляющей этот процесс, является преподаватель, к личности которого предъявляются высокие требования, помимо технической грамотности и профессиональной успешности [2]. От личности преподавателя и от грамотного выстраивания воспитательной работы в техническом вузе зависит по большому счету технический потенциал нашей Родины в целом.

Цель исследования: изучение возможности повышения эффективности патриотической воспитательной работы современного студенчества в техническом вузе путем создания модели патриотического воспитания.

Задачи исследования: обоснование того, что в процессе обучения в вузе студент должен получить не только теоретические, практические и коммуникативные навыки, но и стать патриотом, готовым служить своей стране. А также в качестве задачи исследования рассматривалось выделение условий успешности патриотического воспитания.

В качестве методов исследования были использованы наблюдение реального поведения и субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателями и студентами в рамках реального учебного процесса в техническом вузе, в процессе взаимопосещения занятий. В исследовании приняли участие 12 преподавателей высшей школы, которые согласились на анализ их педагогической деятельности.

Наблюдения в рамках посещений занятий преподавателей инженерных специальностей показали, что самое главное условие эффективности патриотического воспитания – это патриотизм как характерологическая особенность, которая присутствует в личностном и профессиональном облике преподавателя. Если преподаватель пользуется авторитетом у студентов и при этом он – патриот, который убежденно высказывает свое мнение, то студенты прислушиваются и воспринимают его убеждения правильно. Кроме того, важным является развитая субъектность преподавателя, его осознание себя как деятеля, от которого зависит настроение и убеждения студентов [3; 4]. Субъектность преподавателя как интегративное образование, включающее в себя, помимо профессионально важных качеств и способностей влияния на личность другого человека – студента, еще и такой социокультурный компонент, как духовность [5], а также такое психологическое качество, как эмпатия [6], понимание того, что твои слова воспринимаются правильно, а не вежливо и формально выслушиваются. Замечено, что эффективность и продуктивность педагогического процесса зависят от уровня организации обучения, развития способностей к взаимодействию и влиянию, контакта со студентами, от требовательности, т. е. от обратной связи, от субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, что также неразрывно связано с общим образовательным процессом. Студент должен восприниматься преподавателем как субъект, со своими чувствами, мыслями, отношением к своей стране, а не только как объект обучения. Патриотизм – это не то качество, которое приобретается в процессе тренировок и научения, – это феномен, который сродни любви к матери, которая безусловна и не зависит от предлагаемых

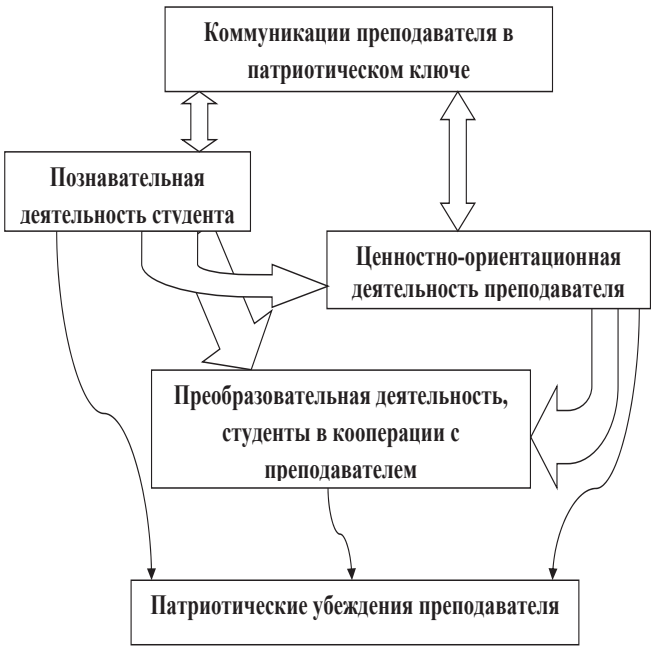


Рис. 1. Деятельностный подход в субъект-субъектном общении студента и преподавателя с акцентом на патриотическое воспитание

благ. «Заразить», если можно так выразиться, патриотизмом студентов можно только через субъект-субъектные взаимоотношения – взаимодействие активных личностей, деятелей, творцов, субъектов, и это залог эффективности как в образовательном, так и в воспитательном процессе.

Субъект-субъектные взаимоотношения педагога и студента базируются на деятельностном подходе. Типология деятельности М.С. Кагана [7] включает следующие виды деятельности: познавательная, ценностно-ориентационная, преобразовательная и коммуникационная. Эта модель деятельности совокупно характеризует типологию деятельности инженера и будущего инженера в частности. В процессе познавательной деятельности, как указывалось нами ранее [1; 2], студенту ненавязчиво транслируется гордость за свою страну, наших великих ученых, которые повернули развитие цивилизации в современное русло, т. е. включается отношенческий компонент деятельности, или ценностно-ориентационный, который содержит в себе также вектор познавательной активности, стремление также оставить свой след в истории инженерного дела, принести пользу стране и миру. Преобразовательный вид деятельности, творческая активность студента формируется на основе познавательной и ценностно-ориентационной активности, и инициируется коммуникациями с преподавателей, побуждением студента к творчеству, поощрением даже малейших проявлений творчества, развитием их с помощью преподавателя до значимых успехов. В этом процессе важное значение имеет возникающая у студента гордость, что он способен к творчеству, ощущение «Я могу», что ставит его рядом с серьезными изобретателями. Здесь роль преподавателя чрезвычайно велика: от него зависит, поверит ли в себя студент, возникнет ли у него желание творить, преобразовывать мир, будет ли эта деятельность на благо Родине.

Таким образом, если обобщить концепцию деятельностного подхода в отношении патриотического воспитания в рамках обучения инженерным специальностям, то картина выглядит следующим образом. Прежде всего, это совместная деятельность педагога и студента, они задействованы одинаково, от их совместной включенности зависит эффективность деятельности. В основе всего лежит патриотическая убежденность педагога. От его успешных коммуникаций со студентами, от его авторитета, эмпатийного участия, включенности в образовательный процесс, проявления заинтересованности зависит успех. Преподаватель инициирует познавательную деятельность студента, заинтересовывает его в предмете, формирует ценностное отношение к предмету, побуждает к преобразовательной деятельности, которая осуществляется совместно педагогом и студентом. Данная модель деятельностного подхода в субъект-субъектном общении студента и преподавателя с акцентом на патриотическое воспитание представлена на рис. 1.

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в том, что впервые проанализированы возможности деятельностного подхода в патриотическом воспитании студентов. Предложена модель одновременного получения специальных инженерных знаний и формирования патриотической убежденности студента. Указано на важную роль субъектности преподавателя как психологического условия эффективности его преподавательской деятельности, а также на необходимость субъект-субъектных взаимоотношений со студентами.

Практическая значимость работы определяется тем, что данная модель может быть использована в технических вузах для организации патриотического воспитания студентов.

1. Профессиональная деятельность российского инженера в силу своей специфики предполагает высокий уровень патриотизма. Воспитание патриотизма необходимо осуществлять параллельно с профессиональным обучением.
2. Предлагается в рамках профессионального обучения включать патриотические посылы при взаимодействии со студентами.
3. Психолого-педагогическими условиями эффективности патриотического воспитания служит развитая субъектность преподавателя высшей школы, его патриотические убеждения и субъект-субъектный подход во взаимодействии со студентами.

Библиографический список

1. Чухров А.С. Особенности патриотического воспитания студентов технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 333–335.
2. Кириллова Т.К., Бурцева Е.В., Рак И.П. *Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества*: монография. Чебоксары: Среда, 2022: 53–62.
3. Деркач А.А. *Субъектные феномены: акмеологический подход*. Москва: Российская академия государственной службы (РАГС), 2010.
4. Деркач А.А. *Субъект: формы, механизмы и пути развития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2011.
5. Большунова Н.Я. *Условия и средства развития субъектности.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Новосибирск, 2006.
6. Большунова Н.Я., Ульянов А.В. Многообразие функций эмпатии в контексте различных симптомокомплексов личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 223–227.
7. Каган М.С. *Человеческая деятельность (опыт системного анализа)*. Москва: Издательство политической литературы, 1974.

References

1. Chuhrov A.S. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya studentov tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 333-335.
2. Kirillova T.K., Burceva E.V., Rak I.P. *Pedagogika i psihologiya kak nauki formirovaniya potenciala sovremennogo obschestva*: monografiya. Cheboksary: Sreda, 2022: 53-62.
3. Derkach A.A. *Sub`ektnye fenomeny: akmeologicheskij podhod*. Moskva: Rossijskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby (RAGS), 2010.
4. Derkach A.A. *Sub`ekt: formy, mehanizmy i puti razvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2011.
5. Bol'shunova N.Ya. *Usloviya i sredstva razvitiya sub`ektnosti*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2006.
6. Bol'shunova N.Ya., Ul'yanov A.V. Mnogoobrazie funkcij `empatii v kontekste razlichnyh simptomokompleksov lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 223-227.
7. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza)*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1974.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-309-313

Yudina I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru*
Ivanova A.D., *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia); postgraduate, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ivanagraf@mail.ru*

ON THE PROBLEM OF THE USAGE OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION. The article is dedicated to determining conditions for effective use of distance learning technologies in professional training of special education teachers. Studies on the usage of distance learning technologies in educational process of higher education including training of special education teachers are analyzed. Conditions for effective application of distance learning technologies in professional training of special education teachers are determined: combination of distance learning with full-time learning (hybrid learning) providing direct practical activities of students; expansion of digital resources range in order to form professional competence in the field of education of children with special needs in context of education digitalization; intensification of educational work in conditions of hybrid learning; training teachers the basics of digital didactics involving comprehension of new forms, methods and means of teaching, teacher-designer competencies, ensuring effectiveness of pedagogical activities.

Key words: **professional training of special education teachers, distance learning technologies, conditions for effective use.**

И.А. Юдина, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. специального (дефектологического) образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru*
А.Д. Иванова, *ст. преп., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск; аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: ivanagraf@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Статья посвящена определению условий результативного применения дистанционных образовательных технологий в профессиональной подготовке дефектологических кадров. Авторами анализируются исследования по применению дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе высшей школы, в том числе в подготовке педагогов-дефектологов. Описан опыт деятельности кафедры специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова в данном направлении. Авторами определены условия результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки дефектологов: сочетание дистанционного обучения с очным (смешанное обучение), обеспечивающее непосредственную практическую деятельность студентов; расширение спектра цифровых ресурсов с целью формирования профессиональной компетентности в области обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях цифровизации образования; активизация воспитательной работы в условиях смешанного обучения; обучение преподавателей основам цифровой дидактики, предполагающее овладение новыми формами, методами и средствами обучения, компетенциями педагога-проектировщика, обеспечивающими результативность педагогической деятельности.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка дефектологов, дистанционные образовательные технологии, условия результативного применения.**

В условиях глобальной цифровизации общества дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в помощи при освоении инструментов и технологий цифровой среды. Современный вектор развития системы образования детей с ОВЗ обусловливает трансформацию современного дефектологического образования с учетом цифровизации, предполагающей изменение его содержания и организации, обеспечивающей качество профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Применение цифровых ресурсов в профессиональном образовании дефектологов, с одной стороны, повышает качество подготовки, с другой стороны, обеспечивает готовность к их использованию в коррекционно-педагогической деятельности [1].

Стремительный переход на дистанционный формат обучения в условиях пандемии актуализировал использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в профессиональной подготовке, в том числе в подготовке педагогов-дефектологов, и показал, что будущие дефектологи должны быть готовы к обучению в дистанционном формате и ведению профессиональной деятельности с применением ДОТ.

В настоящее время назрела необходимость произвести взвешенную оценку с определением положительных и отрицательных сторон и возможностей применения ДОТ в процессе профессиональной подготовки дефектологов, условий их результативного применения.

Мы изучили опыт применения дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе высшей школы. На основе анализа литературы и опыта деятельности кафедры специального (дефектологического) образования Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова определены условия результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки дефектологов.

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (ФЗ №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012).

Романов Е.В., Дроздова Т.В. соотносят понятия «дистанционное обучение» и «дистанционные технологии обучения» как «общее» и «частное (особенное)», определяя дистанционное обучение как специально организованный процесс, а дистанционные технологии обучения – инструмент, обеспечивающий эффективную реализацию этого процесса [2].

Скляренко Т.М. в ходе ретроспективного анализа зарубежных концепций дистанционного образования с позиции трех подходов: теории индустриализации, концепта расстояния и характера образовательной коммуникации, приходит к выводу, что под влиянием требований постиндустриального информационного общества из инструмента стандартизированного массового просвещения образование постепенно трансформируется в индивидуализированный способ получения необходимых знаний и информации. Этому способствует использование современных ИКТ, обусловливающее изменение характера образовательной коммуникации с прямого на опосредованный. Автор подчеркивает, что в современном информационном обществе дистанционное обучение определяется как потенциальная альтернатива имеющейся системе, форма организации образовательного процесса, способная гибко реагировать на его образовательные запросы [3].

Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Поборчий А.В., анализируя проблемные вопросы качества профессионального образования при применении ДОТ в очной форме обучения, рассматривают их как элемент образования, который может применяться в отдельных конкретных случаях, и делают вывод, что они, по крайней мере в ближайшее время, не смогут полностью заменить очное обучение, стать его альтернативой. Это связано с тем, что более высокое качество классического очного образования по сравнению с дистанционным обеспечивается за счет развития личности обучающихся в процессе социализации в университетской научно-образовательной среде в условиях непосредственных очных коммуникаций, которые не ограничиваются учебной деятельностью. Авторы подчеркивают, что условия пандемии актуализировали запрос на разработку цифровой дидактики, системно решающей задачи теоретического обоснования, разработки, апробации и внедрения методических основ ДОТ на основе фундаментальных педагогических принципов взаимодействия педагога и обучающегося [4].

Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. также отмечают необходимость междисциплинарности научного знания в области цифровой дидактики, обусловленную потребностью в соединении научных идей и подходов педагогики, психологии, информатики и других наук, предметом исследования которых являются цифровые технологии. Авторы акцентируют внимание на необходимости решения проблем, связанных с организацией субъектно-осознанной, наполненной личностным смыслом деятельности обучающих и обучающихся, а также с процессом обучения и учения в цифровом образовательном процессе с дидактических и методических позиций [5].

Скляренко Т.М. справедливо утверждает, что ИКТ, стирая пространственно-временные границы в дистанционном образовании, актуализирует необходимость создания особых условий протекания образовательного процесса, включающих, помимо разработки специальных учебных материалов и педагогических технологий, организацию особой образовательной среды, обеспечивающей нейтрализацию негативных последствий «изоляции» обучающихся, их психолого-педагогическую поддержку, установление обратной связи в межличностном взаимодействии участников образовательного процесса [3].

Исследователи отмечают, что эффективное применение ДОТ требует от педагога умения научно обоснованно проектировать процесс и содержание обучения, что обусловливает необходимость формирования у него ключевых компетенций педагога-проектировщика, касающихся проектирования целей, содержания обучения, оценивания образовательных результатов при наличии личной установки на самообразование, саморазвитие и сотрудничество [4].

Никитин Н.А., исследуя проблему готовности участников образовательного процесса к экстренному переводу очной формы обучения в дистанционный формат, обосновывает ее структуру, включающую операционно-функциональную, психологическую, методическую и материально-техническую готовность, и содержание, определяемое как совокупность способностей, стадии формирования которых обусловлены последовательно усложняющимися требованиями образовательной деятельности в дистанционном формате [6].

Гордиенко Т.П., Садовой Н.Г., определяя педагогические условия подготовки будущих учителей-логопедов в рамках цифровизации образования наряду с интегрированием традиционных форм и методов обучения с информационными, расширением материально-технической и учебно-методической базы отмечают необходимость организации сотрудничества с профильными образовательными учреждениями, раскрытия творческого потенциала обучающихся посредством возможностей цифровизации образования [7].

Справедливо утверждение Бушуева И.В., Нектаревской Ю.Б., Толстокоры О.Н., относящих к недостаткам дистанционного образования низкую эффективность воспитательного процесса, осуществляемого дистанционно. Авторы отмечают, что воспитание возможно только при прямом контакте, при возникновении эмоционального сотрудничества и взаимодействия студентов и преподавателей, обеспечивающего передачу обучающимся не только определенной суммы знаний учебного характера, но и жизненных моральных позиций и установок, определенной системы ценностей, отношения к семье, обществу, государству и т. д. [8].

Активное внедрение ДОТ в процесс обучения детей с ОВЗ, а также современные условия реализации профессиональной подготовки дефектологов требуют целенаправленного формирования ИКТ-компетентности у будущих учителей-дефектологов. Артемова Е.Э., Данилова А.М., Подвальная Е.В., Тишина Л.А. отмечают, что для формирования ИКТ-компетентности будущего учителя-дефектолога необходимо в процессе его профессиональной подготовки особое внимание уделять формированию общепедагогического и предметно-педагогического

компонентов. В связи с этим важно включить в учебный план дисциплины, направленные на углубленное изучение вопросов, связанных с применением ИКТ для решения широкого спектра профессиональных задач дефектолога. Исследователи считают целесообразным в программы практик внести обязательный раздел, посвященный формированию практического опыта работы студента-практиканта в цифровой образовательной среде [9].

Ключевыми компонентами подготовки будущих учителей-логопедов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности является мотивационный, личностный, информационно-теоретический, деятельностный, рефлексивный [10].

Кукушкина О.И. отмечает, что использование ИКТ в обучении дефектологов позволяет создавать условия надежного и контролируемого формирования профессиональных компетенций, которые не могут быть созданы другими средствами. Коллективом Института коррекционной педагогики РАО определены и обоснованы следующие типы электронных инструментов, необходимые в обучении дефектологов: электронные библиотеки демонстрационных детских случаев; интерактивные модели практической работы дефектолога с ребенком и его семьей; виртуальные профессиональные практики; интерактивные модели (карты) нормального онтогенеза; профессиональные навигаторы дефектолога [11].

Новизна исследования заключается в попытке определить условия результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки дефектологов с учетом современных требований.

Практическая значимость работы состоит в возможности воссоздания выявленных условий результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки дефектологических кадров.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова (СВФУ) ведется подготовка педагогов-дефектологов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профилю бакалавриата «Логопедия» и магистерской программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии». Обучение по данным образовательным программам предполагает формирование у будущих дефектологов следующих компетенций, отражающих их готовность к работе в цифровой образовательной среде:

– программа бакалавриата: способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2); способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-9); способность осуществлять логопедическую работу с лицами, имеющими тяжелые нарушения речи, с использованием цифровых средств (ПК-4);

– программа магистратуры: способность к консультированию родителей (законных представителей) детей раннего возраста с проблемами в развитии, в том числе с использованием цифровых средств, по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных и абилитационных психолого-педагогических программ, оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности и осуществлению комплексного сопровождения на основе психолого-педагогического изучения детей (ПК-3).

В русле нашей работы несомненный интерес вызывают результаты исследования Буковцовой Н.И., Ремезовой Л.А., которые обосновывают необходимость реализации стратегического, организационного, педагогического, технического аспектов процесса интеграции цифровых ресурсов в профессиональную подготовку будущих педагогов дефектологического профиля. При этом авторы среди целей построения образовательного процесса в условиях цифровизации определяют взаимопроникновение технологических и методических компетенций, предполагающее формирование у обучающихся системы компетенций, необходимых для решения профессиональных задач, связанных с использованием цифровых технологий, моделей преобразования педагогической практики, а также форм, методов, технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях цифровизации образования [5].

С этой целью в образовательную программу будущих учителей-логопедов, обучающихся в СВФУ, включены такие дисциплин, как «Введение в сквозные цифровые технологии», «Использование информационных технологий в специальном и инклюзивном образовании», «Использование цифровых средств в логопедической работе».

Образовательная программа магистратуры включает модули «Психолого-педагогические аспекты ранней помощи детям с ОВЗ», «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ», а также дисциплины по выбору: «Консультирование семьи ребенка первых лет жизни с ОВЗ», «Организация инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ», «Логопедические технологии коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста», «Стимуляция познавательного развития детей раннего возраста», в ходе изучения которых формируется указанная профессиональная компетенция (ПК-3).

Формирование обозначенных компетенций продолжается в ходе прохождения практик.

Имеющийся опыт обучения студентов дефектологического профиля с применением ДОТ, в том числе в условиях пандемии, требует анализа и осмысления.

Основной платформой для создания электронной образовательной среды в университете является LMS Moodle, которая создана для поддержки дистанционного взаимодействия. В системе электронного и дистанционного обучения СВФУ (СЭДО СВФУ) размещены учебно-методические материалы по всем дисциплинам и практикам, реализуемым в ходе освоения образовательных программ.

Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. справедливо отмечают, что в ходе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса актуальна проблема недостаточной готовности преподавателей к выполнению трудовых функций с использованием цифровых технологий, обеспечивающих результативность деятельности [5].

Преподавателями кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» (СДО) пройдено обучение по программам ДПО «Электронная информационно-образовательная сфера (ЭИОС) в работе современного учителя и педагога СПО и ВО» (СВФУ); «Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин» (Университет Иннополис).

Кафедрой ведется активная разработка и реализация онлайн-курсов, построенных на основе использования ряда элементов LMS Moodle («Лекция», «Семинар», «Опрос», «Веб-страница», «Тест» и др.) и имеющих обширное наполнение различными дидактическими материалами.

В настоящее время в образовательном процессе в условиях дистанционного и смешанного обучения применяются следующие разработанные преподавателями кафедры онлайн-курсы, размещенные в СЭДО СВФУ: «Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями», «Основы инклюзивного образования», «Основы тифлопедагогики», «Психолого-педагогическая диагностика лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Особенности системы коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ в РС (Я)», «Логопедия. Дислалия», «Онтогенез речевой деятельности», «Психолого-педагогическая диагностика детей с речевыми нарушениями», «Технология обследования и формирования произносительной стороны речи», «Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста».

В 2020 г. в условиях вынужденного перехода на дистанционный формат обучения на базе Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и Чурапчинского государственного института физической культуры и спорта проведено изучение уровня профессиональных ожиданий, в котором приняли участие будущие педагоги, в том числе педагоги-дефектологи, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры, а также молодые специалисты-педагоги. Результаты исследования по вопросам применения ДОТ в профессиональной подготовке будущих педагогов показали широкий разброс мнений респондентов относительно его эффективности. При этом респонденты объективно оценили потенциал применения дистанционного образования, его достоинства (свободу и гибкость, независимость от географического, временного положения, состояния здоровья, возможность обучения в индивидуальном темпе, мобильность, технологичность, вариативность, возможность творчества) и недостатки (отсутствие очного (живого) общения между обучающимися и преподавателем, недостаточная возможность формирования практических профессиональных навыков при непосредственном взаимодействии обучающихся с субъектами образовательного процесса, необходимость соответствующей технической оснащенности, отсутствие четкой временной регламентации образовательного процесса, необходимость длительной работы на компьютере, потребность наличия у обучающегося сформированных личностных качеств: самодисциплины, самостоятельности и сознательности). Считаем, что такие результаты обусловлены трудностями активного перехода на дистанционное образование в условиях пандемии, недостаточной готовностью со стороны студентов и преподавателей. С целью повышения эффективности применения ДОТ в профессиональной подготовке будущих педагогов важно предусмотреть проведение мероприятий, способствующих формированию у студентов личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять образовательный процесс с применением ДОТ, активизировать работу преподавателей в качестве тьюторов образовательного процесса с целью реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки, координации учебного процесса в условиях дистанционного образования [12].

Результаты данного исследования созвучны с итогами изучения влияния перехода на дистанционное обучение на качество подготовки учителей-логопедов, также проведенного в СВФУ, которые подтверждают влияние уровня сформированности ИКТ-компетентности у бакалавров, обучающихся по профилю «Логопедия», на эффективность обучения в дистанционном формате, готовность к использованию электронных образовательных ресурсов в коррекционно-логопедической работе [13].

Анализ опыта подготовки дефектологов кафедры СДО позволяет согласиться с мнением Вачеян Л.А., Заверткиной Л.В. и других исследователей, которые утверждают, что для формирования профессиональных качеств и компетенций у студентов-дефектологов целесообразно сочетание очного и дистанционного форматов обучения [14].

Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии подтвердил прямую зависимость результативности образовательной деятельности от уровня мотива-

ции к учебной и профессиональной деятельности обучающихся, степени сформированности личностных качеств.

В этой связи заслуживает внимания опыт внедрения в условиях смешанного обучения элементов геймификации путем разработки и применения значков («Активный онлайн», «Ассистент», «Лидер 1-й контрольной недели», «Эксперт», «Тайм-менеджмент», «Экстра» и др.), выдаваемых студентам при достижении определенных условий, нацеленный на повышение познавательной мотивации студентов [15].

Справедливо утверждение Романова Е.В., Дроздовой Т.В. о необходимости «встраивания» дистанционного обучения в образовательный процесс таким образом, чтобы была актуализирована воспитательная функция образования [2].

Наш опыт подтверждает, что использование возможностей волонтерской деятельности и социально значимых проектов в процессе профессионального обучения будущих учителей-логопедов обогащает образовательное пространство вуза, повышает его воспитательный потенциал, что актуально в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Деятельность кафедры по использованию воспитательного потенциала волонтерства в процессе профессиональной подготовки будущих дефектологов подтверждает влияние добровольческой деятельности, в том числе профессиональной направленности, на личностный рост и профессиональное развитие студентов.

При планировании добровольческих мероприятий волонтерского отряда кафедры СДО «Солнечный зайчик» мы ориентируемся на основную и смежные профессиональные области, стремимся обеспечить широкий спектр направлений и форм волонтерской деятельности, что создает условия для определения будущими дефектологами профессиональных интересов, формирования профессиональной идентичности, расширяет возможности трудоустройства. В условиях дистанционного образования актуален вопрос поиска и апробации новых форм волонтерства в дистанционном и смешанном формате с учетом специфики добровольческой деятельности [16].

Важным в условиях смешанного обучения будущих дефектологов считаем опыт кафедры по реализации социально значимых проектов в учебной и внеучебной деятельности, в том числе на базе Центра психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Сайдыы» кафедры (организация инклюзивной студии декоративно-прикладного искусства, студии декоративно-прикладного искусства для детей с общим недоразвитием речи, изостудии для детей с общим недоразвитием речи, городской логопедической акции «Реченька», логопедической акции «Речецветик» для детей дошкольного, младшего школьного возраста и их родителей и др.), способствующие формированию личностного отношения к решению актуальных профессиональных проблем. Выполнение задач различной сложности и различная степень самостоятельности студентов в ходе проектной деятельности позволяют привлекать к планированию и реализации проектов студентов, начиная с 1 курса.

Организация коллективной формы работы над исследовательскими социально значимыми проектами формирует компетенции в исследовательской деятельности, способствует накоплению опыта профессионального взаимодействия с детьми, коллегами, родителями [17].

Вачеян Л.А., Заверткина Л.В., определяя в качестве ключевого показателя дистанционного обучения интегративность, проявляющуюся в постоянном систематическом взаимодействии преподавателя и студентов, а также студентов между собой в учебном процессе, в числе трудностей дистанционного обучения отмечают недостаточный уровень получаемых практических умений и навыков. Для их преодоления авторы предлагают с целью воссоздания формата «живого» общения с детьми создавать базы обучающих видеокейсов, картотек видеоматериалов с примерами диагностической и коррекционно-развивающей работы с разными категориями детей с ОВЗ, привлекать студентов к проведению онлайн-консультаций для родителей [14].

В условиях экстренного перехода на дистанционное обучение во время пандемии кафедрой проведена системная работа по организации практик студентов в дистанционном формате. Этому способствовало создание соответствующих нормативных, организационных, технологических, учебно-методических условий для осуществления студентами диагностической, коррекционно-педагогической и консультативной деятельности в соответствии с программой практики [18].

В русле нашего исследования заслуживает внимания опыт организации виртуального консультационно-диагностического центра кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, создающий условия для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов в цифровой среде [19].

Современная система образования ориентирована на подготовку педагогов-дефектолов с учетом ведущих тенденций и вызовов.

В условиях цифровизации общества образовательный процесс обучения дефектологических кадров претерпевает существенные изменения, к которому должны быть готовы все участники образовательных отношений.

Качество профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов зависит от системности изменений в организации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий, позволяющих перейти от традиционной к персонализированной системе обучения, ориентированной на результат [5].

Применение ДОТ в высшей школе должно осуществляться с учетом специфичных принципов дистанционного обучения: интерактивности; стартовых знаний; индивидуализации; идентификации; регламентности обучения; педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий; развития личности [6].

Итоги проведенного исследования позволяют определить следующие условия результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки дефектологов:

– необходимо сочетать дистанционное обучение с очным (смешанное обучение), так как непосредственная практическая деятельность студентов является непременным условием эффективного формирования профессиональных компетенций педагога-дефектолога, накопления необходимого начального профессионального опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ, родителями, педагогами в диагностической, коррекционно-педагогической, консультативной деятельности;

– для формирования профессиональной компетентности в области обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях цифровизации образования расширять спектр цифровых ресурсов, применяемых в образовательном процессе с учетом принципа педагогической целесообразности в соответствии с типами задач профессиональной деятельности дефектолога;

– в условиях смешанного обучения для организации субъектно-осознанной, наполненной личностным смыслом деятельности обучающих и обучающихся активизировать воспитательную работу, нацеленную на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога-дефектолога и личностных качеств, необходимых для успешного обучения и профессионального взаимодействия. С этой целью активнее привлекать студентов к волонтерской деятельности, реализации социально значимых проектов;

– с целью формирования готовности преподавателей к выполнению трудовых функций с использованием цифровых технологий важно предусмотреть их обучение основам цифровой дидактики, предполагающее овладение новыми формами, методами и средствами обучения, компетенциями педагога-проектировщика, обеспечивающими результативность педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Гриншкун В.В. Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2021; № 43.
2. Романов Е.В., Дроздова Т.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации. *Современное образование*. 2017; № 1: 172–195.
3. Скляренко Т.М. Зарубежные концепции дистанционного образования. *Образование и наука*. 2013; № 1 (100): 106–116.
4. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Поборчий А.В. Проблемные вопросы качества профессионального образования при применении дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения. *Человеческий капитал*. 2021; № 3 (147): 97–113.
5. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Построение цифрового образовательного процесса в профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 73-2: 40–44.
6. Никитин Н.А Технология формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением дистанционных образовательных технологий. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*. Научно-аналитический журнал. 2021; № 4: 182–194.
7. Гордиенко Т.П., Садовой Н.Г. Педагогические условия подготовки будущих учителей-логопедов в условиях цифровизации образования. *Январские педагогические чтения*. 2022; № 8: 3–7.
8. Бушуев И.В., Нектаревская Ю.Б., Толстокора О.Н. Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в современной российской высшей школе. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*. Серия: Социально-экономические науки. 2020; Т. 13, № 4: 14–21.
9. Артёмова Е.Э., Данилова А.М., Подвальная Е.В., Тишина Л.А. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды. *Психологическая наука и образование*. 2021; Т. 26, № 4: 54–68.
10. Садовой Н.Г., Гордиенко Т.П. Ключевые компоненты подготовки будущих учителей-логопедов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. *Бизнес. Образование. Право*. 2021; № 2 (55): 319–323.
11. Кукушкина О.И. Какие электронные инструменты нужны в обучении дефектологов? *Дефектологическая наука – практике:* материалы I Всероссийского съезда дефектологов. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016: 151–160.
12. Yudina I.A., Neustruyeva E.A., Makarova T.A., Fedorova A.A. Future teachers forming professional expectations in modern educational conditions. *Revista de psicología educativa*. Special Number: Teaching for University Students in the Context of Quarantine Measures During Pandemics. 2020; Vol. 8.

13. Ivanova A.D., Kornilov Yu.V., Prokopyev M.S., Stepanova N.V. The impact of the transition to distance learning in the training of speech therapy teachers: experience and research results. *ARPHA Proceedings*. 2022; № 5: 709–724.
14. Вачеян Л.А., Заверткина Л.В. К вопросу формирования профессиональных качеств педагогов-дефектологов в условиях профессионального обучения. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; Т. 27, № 4: 251–256.
15. Корнилов Ю.В. Применение значков в LMS Moodle как элемент геймификации в смешанном обучении. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 3 (32): 108–112.
16. Юдина И.А., Михайлова Н.А. Организация волонтерской деятельности как ресурс профессиональной подготовки дефектологических кадров. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 341–344.
17. Юдина И.А., Степанова Н.В. Роль социально значимых проектов в подготовке учителей-логопедов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 383–385.
18. Корякина Т.Г., Архипова С.Н. К проблеме практической подготовки будущих дефектологов в условиях дистанционного обучения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 11 (91): 188–192.
19. *Консультационно-диагностический центр. Кафедра логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета:* официальный сайт. Available at: http://www.logo-mpgu.ru/kdc/kdc-dlya-doshkolnikov/

References

1. Grinshkun V.V. Cifrovye instrumenty v professional'noj podgotovke pedagogov. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2021; № 43.
2. Romanov E.V., Drozdova T.V. Distancionnoe obuchenie: neobhodimye i dostatochnye usloviya `effektivnoj realizacii. *Sovremennoe obrazovanie*. 2017; № 1: 172-195.
3. Sklyarenko T.M. Zarubezhnye koncepcii distancionnogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 1 (100): 106-116.
4. Bulat R.E., Bajchorova H.S., Lebedev A.Yu., Nikitin N.A., Poborchij A.V. Problemnye voprosy kachestva professional'nogo obrazovaniya pri primenenii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v ochnoj forme obucheniya. *Chelovecheskij kapital*. 2021; № 3 (147): 97-113.
5. Bukovcova N.I., Remezova L.A. Postroenie cifrovogo obrazovatel'nogo processa v professional'noj podgotovke specialistov v oblasti special'nogo defektologicheskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 73-2: 40-44.
6. Nikitin N.A Tehnologiya formirovaniya gotovnosti obuchayuschihsya ochnoj formy obucheniya k osvoeniyu obrazovatel'noj programmy s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii. Nauchno-analiticheskij zhurnal.* 2021; № 4: 182-194.
7. Gordienko T.P., Sadovoj N.G. Pedagogicheskie usloviya podgotovki buduschih uchitelej-logopedov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya*. 2022; № 8: 3-7.
8. Bushuev I.V., Nektarevskaya Yu.B., Tolstokora O.N. Problemy i perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya v sovremennoj rossijskoj vysshej shkole. *Vestnik Yuzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta (NPI).* Seriya: Social'no-`ekonomicheskie nauki. 2020; T. 13, № 4: 14-21.
9. Artemova E.`E., Danilova A.M., Podval'naya E.V., Tishina L.A. Ocenka informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti studentov-defektologov v oblasti ispol'zovaniya resursov informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021; T. 26, № 4: 54-68.
10. Sadovoj N.G., Gordienko T.P. Klyuchevye komponenty podgotovki buduschih uchitelej-logopedov k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v professional'noj deyatel'nosti. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2021; № 2 (55): 319-323.
11. Kukushkina O.I. Kakie `elektronnye instrumenty nuzhny v obuchenii defektologov? *-Defektologicheskaya nauka – praktike:* materialy I Vserossijskogo s`ezda defektologov. Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina, 2016: 151-160.
12. Yudina I.A., Neustruyeva E.A., Makarova T.A., Fedorova A.A. Future teachers forming professional expectations in modern educational conditions. *Revista de psicología educativa.* Special Number: Teaching for University Students in the Context of Quarantine Measures During Pandemics. 2020; Vol. 8.
13. Ivanova A.D., Kornilov Yu.V., Prokopyev M.S., Stepanova N.V. The impact of the transition to distance learning in the training of speech therapy teachers: experience and research results. *ARPHA Proceedings*. 2022; № 5: 709-724.
14. Vacheyan L.A., Zavertkina L.V. K voprosu formirovaniya professional'nyh kachestv pedagogov-defektologov v usloviyah professional'nogo obucheniya. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; T. 27, № 4: 251-256.
15. Kornilov Yu.V. Primenenie znachkov v LMS Moodle kak `element gejmifikacii v smeshannom obuchenii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 3 (32): 108-112.
16. Yudina I.A., Mihajlova N.A. Organizaciya volonterskoj deyatel'nosti kak resurs professional'noj podgotovki defektologicheskih kadrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 341-344.
17. Yudina I.A., Stepanova N.V. Rol' social'no znachimyh proektov v podgotovke uchitelej-logopedov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 383-385.
18. Koryakina T.G., Arhipova S.N. K probleme prakticheskoj podgotovki buduschih defektologov v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 11 (91): 188-192.
19. *Konsul'tacionno-diagnosticheskij centr. Kafedra logopedii Instituta detstva Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta:* oficial'nyj sajt. Available at: http://www.logo-mpgu.ru/kdc/kdc-dlya-doshkolnikov/

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-313-315

Agalarova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: agalarova77@mail.ru*

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT THE MIDDLE LEVEL OF EDUCATION IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION. Forming positive internal motivation of students is one of the key tasks of the methodology of teaching foreign languages. In this regard, it is noted that the category of the middle level of education is most difficult for teachers. Based on the interests of adolescents and their desire for independence, the article proposes to create a variety of problem situations at foreign language lessons, in the process of solving of which pupils will be able to make decisions independently to achieve their goals. As a result of the study, it is revealed that the involvement of various means, techniques, technologies in the educational process is the best solution to this issue. Project activity ensures the successful assimilation of educational material, develops intellectual and moral qualities of children, their independence, the use of subjective experience, and also creates space for creative and creative activity.

Key words: **methodology, teenagers, motivation, additional education, language school, project method, innovative technologies, gadgets.**

Р.И. Агаларова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: agalarova77@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование позитивной внутренней мотивации обучающихся является одной из ключевых задач методики обучения иностранным языкам. В этой связи отмечается, что категория средней ступени обучения представляет для педагогов наибольшую сложность. Исходя из интересов учащихся подросткового возраста и их стремления к самостоятельности, в статье предлагается создавать на занятиях по иностранному языку разнообразные проблемные ситуации, в процессе решения которых подростки смогут самостоятельно принимать решения для достижения поставленных целей. В результате проведенного исследования было выявлено, что привлечение в учебный процесс разнообразных средств, приемов, технологий является оптимальным решением данного вопроса. Проектная деятельность обеспечивает успешное усвоение учебного материала, развивает интеллектуальные и нравственные качества детей, их самостоятельность, использование субъективного опыта, а также создает простор для творческой и созидательной деятельности.

Ключевые слова: **методика, подростки, мотивация, дополнительное образование, языковая школа, метод проектов, инновационные технологии, гаджеты.**

Актуальность темы исследования обусловливается современным образовательным стандартом, в рамках которого применение инновационных педагогических технологий играет немаловажную роль для формирования вторичной языковой личности учащегося. В условиях современной общеобразовательной школы реализация в полном масштабе таких технологий, в частности проектной методики, не всегда осуществима. Обучение в учреждениях дополнительного образования, а именно – в языковых школах, является оптимальным вариантом решения этой задачи.

Целью статьи является изучение и экспериментальная проверка эффективности использования проектной технологии в обучении английскому языку на базовом уровне. Достижение цели предполагает реализацию следующих задач статьи:

1. Определить роль дополнительного образования, в частности языковых школ, в осуществлении основной цели обучения ИЯ.
2. Раскрыть преимущества использования инновационных технологий при изучении английского языка учащимися среднего звена.
3. Изучить особенности использования проектной технологии в условиях дополнительного образования.
4. Разработать подробный сценарий проекта.

Методы исследования данной статьи: анализ теоретической методической литературы и обобщение данных, педагогическое наблюдение, эксперимент.

Научная новизна статьи состоит в том, что представлена и опытно-экспериментальным путем доказана эффективность применения метода проектов в обучении иностранному языку с целью усовершенствования процесса обучения на базовом уровне в рамках УДО. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что были определены преимущества применения метода проектов в обучении учащихся-подростков и продемонстрированы возможности его практической реализации в условиях УДО. Практическая ценность данной работы состоит в том, что представленные в статье формы и приемы могут быть использованы на занятиях по английскому языку как в учреждениях дополнительного образования, так и в средних школах.

При изучении дисциплины «Иностранный язык» немаловажную роль играет деятельностное начало. В отличие от других дисциплин, теория ИЯ неразрывно связана с практикой, практическая деятельность является как средством обучения, так и ее целью. К сожалению, в общеобразовательных школах уклон делается на письменную речь, большая наполняемость групп и небольшое количество отведенного времени (45 мин.) не дают больших возможностей для отработки разговорной практики. В этой связи дополнительные занятия в языковых школах являются отличным способом решения этой задачи. Небольшой размер группы помогает установить более тесный контакт между учителем и учащимися, снять скованность, застенчивость ребенка. Благодаря тому, что ДО основывается на личностно ориентированном подходе и делает ребенка «равным» учителю, его «другом», а не подчиненным, учащиеся раскрепощаются, в процессе общения совершенствуют навыки коммуникативной деятельности, развивают творческий потенциал. Распределение учащихся по группам в языковых школах проводится с основой на возрастных критериях и уровнях обученности, соответствующих международным программам. Относительно учащихся подросткового возраста, согласно общеевропейской шестиступенчатой шкале оценивания уровней владения ИЯ, выделяют следующие: Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate. [1; 143–144].

Известно, что каждая возрастная группа учащихся имеет свои психологические особенности, которые нужно учитывать при планировании и организации учебного процесса. Категория средней ступени обучения, или, другими словами, категория учащихся-подростков представляет для педагогов наибольшую сложность.

В подростковый период (12–17 лет) ребенок подвергается различным физиологическим и психологическим изменениям. В рамках обучения иностранному языку нас интересуют последние, к которым относится развитие абстрактного и теоретически-рефлексивного мышления, вербализации, формирование причинно-следственных связей.

Ведущей деятельностью подростков является межличностное общение, которым и обусловлено стремление подростков к социализации. Следовательно, общение на уроках, а именно – разговорная устная речь играет важнейшую роль. Еще одной особенностью является стремление подростков к самостоятельности. Поэтому очень важно, чтобы на занятиях создавались различные проблемные ситуации, в которых учащийся-подросток может самостоятельно (с небольшими подсказками учителя) принимать решения и достигать поставленной цели. В этой связи следует сказать и о том, что в подростковое время учащиеся познают свое «Я», осознают себя как социально значимую личность. Поэтому инновационные педагогические технологии, использующиеся в современных языковых школах, проектная деятельность, в частности, являются эффективным методом развития коммуникативных умений и навыков сотрудничества у учащихся-подростков.

Метод проектов, наряду с проблемным обучением, является одной из разновидностей обучения в сотрудничестве. Впервые данный метод был представлен и изучен американскими педагогами Д. Дьюи и У. Килпатриком, в России – Е.С. Полат [2, с. 122]. Проект – это специально организованная учителем и самостоятельно реализуемая учащимися работа, в которой приобретенные знания применяются на практике с целью решения какой-то проблемы, значимой для учащихся и оформляемой в виде конечного продукта (презентация, стенгазета, доклад и др.). Решая определенную практическую задачу, учащиеся интегрируют знания из различных областей и генерируют новые идеи. Действуя самостоятельно, они раскрывают свой творческий потенциал, проявляют таланты и умения [3, с. 68].

Применение метода проектов на уроках английского языка позволяет:

1) развивать устную речь на основе обсуждения выделенной преподавателем проблемы;
2) развивать навыки письменной речи при планировании проекта, составлении плакатов, стенгазет или других продуктов совместной творческой деятельности учащихся;
3) пополнять так активный, так и пассивный словарный запас лексикой культурологического и страноведческого характера, включающей в себя особенности речевого этикета, общения, традиций страны изучаемого языка;
4) поддерживать мотивацию к изучению английского языка путем обсуждения актуальных проблем, интересующих всех и каждого [4, с. 14].

Говоря об инновационных технологиях, следует сказать и о технологиях в обучении. Так как иностранный язык охватывает все аспекты восприятия информации (визуальный, слуховой), а также ее продуцирования (письмо, говорение), технические средства на уроках ИЯ находят самое разнообразное применение.

Осуществление проектной деятельности часто подразумевает использование различных информационных технологий, таких как компьютер, проектор, мультимедийная доска, аудио- и видеотехника, образовательные ресурсы сети Интернет и др. [5, с. 79].

В качестве темы проекта нами выбрана была ***"Technologies in our life. Pros and Cons".*** Прежде чем назвать тему проекта, учащимся была продемонстрирована картинка с изображением различных технических средств и было предложено описать ее. Отвечая на наводящие вопросы *(What can you see in the picture? How would you describe it? What do you feel while looking at the picture? etc.),* ребята пришли к выводу, что картинка описывает насколько велика роль технологий в жизни современного человека. Следующий вопрос касался того, смогли бы они протянуть без гаджетов 3 дня. Многие ответили, что у них бы это получилось, но не без трудностей. Некоторые честно признались, что провалили бы задание. Это небольшое обсуждение вызвало интерес детей к проблеме, показало ее реальность и актуальность.

Распределив детей по группам, было решено закрепить за каждой группой определенную тему. Ребятам из первой группы была предложена тема Teenage gadget addiction, а про тему How modern technologies improve our life решила рассказать вторая группа.

С учащимися были согласованы способы сбора информации и предварительный план работы над проектом. У каждой группы, исходя из выбранной темы, был свой план. Первая группа решила исследовать проблему зависимости от электронных девайсов у школьников средних классов и сравнить ситуацию в школах России и США. Конечный продукт – мини-фильм. Вторая группа приняла решение оформить проект в виде мультимедийной презентации и осветить плюсы использования технологий в повседневной жизни, кроме того, одной из участниц было предложено провести онлайн-опрос среди жителей США и России с целью узнать, как и какие технические средства упрощают жизнь в каждой стране.

На начальном этапе проводилась активная поисковая и аналитическая работа по проекту, были созданы все необходимые условия для самостоятельной исследовательской деятельности учащихся. В качестве источников информации были рекомендованы следующие сайты:

Академия Google https://scholar.google.com/

BBC https://www.bbc.com

YouTube https://www.youtube.com/watch?v=k6JxeIhkUVc

SchoolTube https://www.schooltube.com

Lifelong Learning https://www.thoughtco.com/what-is-the-meaning-of-stereotype-2834956

Более того, для реализации иноязычного общения с носителями из США мы предложили ребятам найти собеседников на таких платформах, как:

TANDEM https://www.tandem.net/ru/

HelloTalk https://www.com.hellotalk.com

Мы также создали группу в приложении Телеграм, где учащиеся могли бы обсуждать ход проектной деятельности вне учебного процесса, а также обращаться за помощью к учителю.

В течение 10 дней шла активная поисковая работа. Учащиеся использовали предоставленные мультимедийные ресурсы, также находили дополнительные источники информации. Например, второй группе данных по своей теме на рекомендованных сайтах оказалось недостаточно, и ребята добавили несколько новых в список.

Так, как обе группы проявили желание сравнить данные в нескольких странах, чаще всего учащиеся использовали платформы для языкового обмена.

К примеру, первая группа решила провести опрос среди школьников средних классов в США и России, чтобы получить некоторую статистику и выявить, является ли данная проблема действительно глобальной. На платформе HelloTalk одна из участниц познакомилась с учеником средней школы штата Мериленд, наладила с ним контакт и попросила его провести небольшой опрос в своем классе, данные которого очень помогли в продвижении проекта. Было также предложено

для большей объективности добавить в список Великобританию и Канаду. На платформе Tandem участники проекта наладили контакт с несколькими ребятами из Англии, в общении с которыми узнали много интересной и необходимой для проекта информации.

Вторая группа также включила в список стран Бразилию, Китай и Швецию. Несмотря на то, что в этих странах английский язык не является государственным, на платформах для языкового обмена ребята нашли собеседников, изучающих английский язык как иностранный. Это позволило расширить границы проекта и придать ему международный характер.

Так как обеим группам также требовались данные от жителей России, на этих же платформах учащиеся нашли собеседников из нашей страны, изучающих английский язык. Будучи носителями русского языка, ребята тем не менее общались на английском, что подчеркивало их заинтересованность и мотивированность в иноязычном общении.

Обе группы во время коммуникации с иностранцами активно использовали полученные на занятиях навыки устной и письменной речи, а также тренировали чтение и аудирование. Во время переписки, а также аудио и видеозвонков дети реализовывали основную практическую задачу языка – использовать его в общении. Находя себе собеседников из разных стран, ребята развивали социальные и коммуникативные навыки, а также такие нравственные качества, как толерантность, отзывчивость, дружелюбие. Кроме того, такая практика существенно повышает мотивацию учащихся к дальнейшему изучению языка. Используя язык в неформальной обстановке и в реальной ситуации, дети осознают, что иностранный язык – это не только чтение текстов и выполнение упражнений, а ценный инструмент, позволяющий им завести знакомства с людьми со всех уголков земли.

Группа в Телеграм также способствовала повышению эффективности работы учащихся. В чате учащиеся делились различными текстовыми и видеоматериалами, источниками и ссылками, которые могут быть полезными и применимыми. Дети имели возможность обратиться за помощью к учителю, который, в свою очередь, мог осуществлять контроль над ходом работы, направлять учащихся, делать рекомендации.

Следующим этапом работы над проектом было оформление и сбор материала, обсуждение достигнутых результатов и презентация конечного продукта.

На презентацию проектов были приглашены несколько учителей и родителей. Также присутствовала и группа, которая не принимала участия в проектной деятельности.

Первой выступала группа с проектом Teenage gadget addiction. В начале презентации ребята рассказали, что такое зависимость от гаджетов, как понять, что она есть. Затем учащиеся предоставили результаты проведенного ими опроса среди школьников России и зарубежных стран. Результаты показали, что около 90–95% среди представителей всех охваченных стран имеют смартфон, 60–75% – компьютер/ноутбук, причем наиболее высокий процент был у школьников из США. Тем не менее время, проводимое в Интернете, было примерно одинаковое во всех странах и составляло 8 часов в день, что является превышением нормы.

Второй частью выступления был ролик, главным героем которого был подросток. В течение всего фильма он гулял по аллее с телефоном в руках. Погрязнув в свой гаджет, он не замечал, как мимо него проходят его друг, подруга, и даже не замечает возможности поступить в престижный вуз. Этот ролик наглядно показал, как чрезмерное использование гаджетов может повлиять на нашу жизнь, и чего это может стоить. Фильм очень впечатлил присутствующих.

Свое выступление ребята из второй группы начали с информационных заметок о самых новейших технологиях, в существование которых сложно поверить. К примеру, недавно было создано искусственное сердце, которое практически способно заменить настоящее и использоваться для пациентов с тяжелыми формами сердечной недостаточности.

Затем ребята показали результаты проведенного ими опроса. Жители разных стран – от России до Китая и Латинской Америки – рассказывали об одной технологии, без которой они не могут представить свою жизнь. К примеру, для Сиерры из Бразилии это был кондиционер, которая спасает ее от жары, для Шарлотты из Канады – робот-пылесос, ставший для нее незаменимым другом. Денис из Москвы величайшим изобретением человечества считает ноутбук, с помощью которого он кодирует программы. Таким образом, ребята показали, как современные технологии упрощают нашу жизнь и привносят в нее комфорт.

Во время выступления и подготовки к нему у учащихся формировалась дискурсивная и стратегическая компетенции. Они учились презентовать себя и свою работу перед публикой, выходить из положения, организовывать устную речь и использовать невербальные средства – язык тела, интонацию, жесты и мимику – таким образом, чтобы наиболее точно выразить и донести свою мысль до слушателя. Дети развивали такие качества ораторского мастерства, как уверенность в себе, артистизм, объективность и естественность.

После презентации проектов обеих групп мы приступили к дискуссии. Присутствующие задавали интересующие их вопросы, на которые выступающие готовы были ответить. Кроме того, с целью поддерживания и стимулирования активности учащихся мы поощряли вопросы от участников другой проектной группы.

Оценивая презентаций наших учащихся, следует отметить, что ребята отлично справились с поставленными задачами. Обе группы показали хороший уровень владения информацией по темам, выступающие охотно отвечали на задаваемые присутствующими вопросы, держались уверенно, а также уложились в установленное время. Были некоторые небольшие ошибки в речи. Во время подготовки к проекту ребята проявляли активность, участливость и ответственность. Следовательно, можно сделать вывод: проектная методика дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой. Данный метод не только обеспечивает успешное усвоение учебного материала, но и развивает интеллектуальные и нравственные качества детей, их самостоятельность, использование субъективного опыта, а также создает простор для творческой и созидательной деятельности.

Библиографический список

1. Агаларова Р.И., Абдулаева Р.Н. Дидактические возможности видеоконтента в формировании межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 1 (86): 143–145.
2. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии.* Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Переверзев Л.Б. Проектный подход и требования к учителю. *Школа и производство.* 2002; №: 14–16.
5. Агаларова Р.И., Усманова Д.М. Использование проектной методики в обучении иностранному языку старшеклассников. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011; № 1: 77–81.

References

1. Agalarova R.I., Abdulaeva R.N. Didakticheskie vozmozhnosti videokontenta v formirovanii mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 143-145.
2. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tehnologii.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
3. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
4. Pereverzev L.B. Proektnyj podhod i trebovaniya k uchitelyu. *Shkola i proizvodstvo.* 2002; №: 14-16.
5. Agalarova R.I., Usmanova D.M. Ispol'zovanie proektnoj metodiki v obuchenii inostrannomu yazyku starsheklassnikov. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2011; № 1: 77-81.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-315-317

Alikhanova B.A., *teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

THE INTRODUCTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS INTO ETHNO-TOURISTIC ACTIVITIES AS A UNIFYING ATTRIBUTE OF SCHOOL PATRIOTIC EVENTS. Patriotic consciousness, being the basis of civil society, is undergoing changes due to the formation of other views on the way of life and the loss by young people of a value attitude towards their homeland and its traditions. In the teenage environment, a feeling of the inferiority of the status of a Russian has spread, and the opinion has strengthened that modern Russia has nothing to be proud of. All this is a result of serious changes in the value orientations of the younger generation, and the formation of a spiritual crisis. The urgent need for the revival of patriotism in Russia requires special and refined attention: improving the programs of patriotic education in accordance with today's realities, strengthening the role of the family and school in the formation of patriotic foundations, increased attention to the organization of patriotic activities.

Key words: **patriotism, patriotic consciousness, ethnic tourism, historical and patriotic education.**

Б.А. Алиханова, *преп., Дагестанский государственный университет г., Махачкала, E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

ВВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЭТНОТУРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ АТРИБУТ ШКОЛЬНЫХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ

Патриотическое сознание, будучи основой гражданского общества, претерпевает изменения ввиду формирования иных взглядов на образ жизни и утраты молодежью ценностного отношения к своей Родине и ее традициям. В подростковой среде распространилось ощущение неполноценности статуса россиянина, укрепилось мнение, что современной России гордиться нечем. Все это является результатом серьезных изменений в ценностных ориентациях подрастающего поколения и формирования духовного кризиса. Крайняя необходимость возрождения патриотизма в нашей стране требует к себе особого внимания: совершенствование программ патриотического воспитания в соответствии с сегодняшними реалиями, укрепление роли семьи и школы в формировании патриотических основ, усиленная актуализация внимания к организации патриотической деятельности.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотическое сознание, этнический туризм, историко-патриотическое просвещение**.

Актуальность статьи обусловлена событиями последних дней, связанными с СВО, сопровождаемыми травлей и информационной войной с молодежью, могут пагубно повлиять на формируемые патриотические взгляды подрастающего поколения, что требует неминуемой подготовки нововведений в школьных мероприятиях по патриотическому воспитанию. В связи с этим, на наш взгляд, крайне важно увеличить объем профилактических зональных мероприятий и бесед о патриотизме [1–4].

Известно, что *патриотизм – это основа любой идеологии.* И чем крепче будет патриотизм в сердцах народа, тем больше силы у нашей страны противостоять препятствиям, стоящих на его пути, подтверждение тому – наше достойное патриотическое прошлое. Говоря словами Василия Розанова, «...счастливую и великую Родину любить – не велика вещь. Мы ее должны любить, когда она слаба, мала, унижена, немощна...» [4]. Минпросвещения России также сфокусировалось на потребности общества в патриотическом просвещении школьников и с 1 сентября 2022 года запустило масштабный проект «Разговоры о важном». Главной целью проекта является развитие ценностного отношения школьников к своей Родине, населяющим ее людям, к ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре.

В нашем исследовании подход к патриотическому воспитанию ориентирован не столько на события минувших дней, сколько на комплексное *историко-патриотическое просвещение учащихся,* что и является целью статьи. Отсюда вытекает главная ее задача: разработка программы формирования патриотического воспитания и ее последующая апробация.

Методы исследования: диагностические методики (анкетирование, тестирование, беседы, диспуты); этнические экскурсии как метод исследования; применение воспитывающих ситуаций, целенаправленного наблюдения за учащимися, их собственный самоанализ.

Научная новизна статьи состоит в демонстрации связи между совершенствованием способов этнического туризма по историко-культурному наследию, с одной стороны, и укреплением патриотического сознания молодежи, с другой стороны.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах учебно-воспитательных мероприятий по формированию патриотического сознания старшеклассников.

Практическая значимость состоит в определении путей дальнейшего совершенствования способов формирования патриотического сознания у молодежи средствами этнического туризма, существующих на сегодняшний день.

В региональном масштабе на основе истории народов Дагестана в интересах сохранения и укрепления патриотических позиций старшеклассников можно выбрать разные исторические этапы.

На примере истории периода ВОВ 1941–1945 г. нами подготовлена программа по формированию патриотического сознания старшеклассников «Я – эхо своего деда, патриота страны гор». Она направлена на формирование патриотического самосознания молодежи и одновременное развитие гражданского общества – ресурса обеспечения социально-политической стабильности и повышения позитивных общественных настроений. С целью улучшения социально-психологического микроклимата в дагестанском обществе можно действовать также посредством организации этнотуризма по историко-культурному наследию:

1. Разработка этномаршрута по родным краям и близлежащим историко-культурным поселениям с выездами к архитектурным памятникам, музеям с этнографической экспозицией на основе изучения ресурса Республики Дагестан. Для полного «погружения в этничность» с народом здесь и сейчас.

2. Вовлечение учащихся к активному сбору исследовательского материала своей родословной «для более полного осознания сопричастности к судьбе своих предков и повышения уровня патриотизма старшеклассников, их образовательного, интеллектуального, профессионального уровня и повышения их социальной активности.

3. Одним из ведущих факторов формирования патриотического сознания школьников является их ознакомление с историей родного края. Чем полнее, глубже, содержательнее о родном городе, людях, природе, традициях, тем более значимыми они будут в воспитании любви к своей малой родине.

Главная реализуемая задача – это *организация выездов* к архитектурным памятникам, музеям с этнографической экспозицией на основе изучения ресурса Республики Дагестан для полного «погружения в этничность» с народом здесь и сейчас, более полного осознания «Я – эхо своего деда». При проектировании маршрутов следует учитывать возрастные особенности целевой группы и задачи, на реализацию которых и направлен маршрут. Старший школьный возраст – это этап завершения созревания и формирования личности, период, когда наиболее выражена ценностно-ориентированная деятельность школьника, которая прямо связана с его отношением к объектам. Такие объекты, как Родина, природа, взаимоотношения, историческое наследие, должны иметь место в жизни старшеклассника, а главной задачей этномаршрута и является формирование интереса к вышеперечисленным объектам [1].

Этнический маршрут, прежде всего, предполагает знакомство с историей родного города с целью укрепления нашей личной связи с родным краем. А для этого необходимо знать, откуда наши корни, знать его историю, где берет начало твой край и прочее. Затем обсуждаются вопросы заселения территории и формирования этноса, отличительные черты и их культурные особенности. Не менее важными вопросами для обсуждения и организации соответствующего маршрута являются художественные народные промыслы – посещение музеев, беседа с их работниками. Места боевой славы, а также архитектурные памятники героям являются главными компонентами нашего этномаршрута, направленного на формирование патриотического сознания.

Нами проведена апробация эффективности формирования патриотического сознания на основе представленной нами программы «Я – эхо своего деда», где базой нашего исследования явились следующие муниципальные образовательные учреждения республики Дагестан:

– многопрофильный лицей № 5 имени А.С. Пушкина, находящийся по адресу: г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 78;

– средняя общеобразовательная школа № 15 имени М.М.Сурмача, находящаяся по адресу: г. Дербент, ул. А.С. Пушкина, 21;

– Кубачинская средняя общеобразовательная школа № 1 имени А.Г. Караева, находящаяся по адресу: Дахадаевский район, с Кубачи, ул. Ю. Шамова, 48.

Готовясь к экскурсии, по желанию старшеклассники выбирали объекты, собирали материал, самостоятельно составляли тексты и выступали в роли экскурсовода. Участие в организации этнотуристического мероприятия является показателем заинтересованности и вовлеченности в деятельность.

Приводим интересные исторические эпизоды:

Один из учеников *поселка Кубачи* подготовил интересный материал о жизни своего односельчанина Ахмедхана Абу-Бакара и изложил его у дома самого писателя.

В походе по старой части поселка Кубачи историю бытования жителей дополнила одна из учениц: *«..высокий дух патриотизма горцев заставлял их биться до последнего с противниками, а в случае неминуемого поражения они желали лучше сброситься с горы, чем сдаться. В тяжелые для аула времена, когда «Артуган» (Моисей Захарович Аргутинский – генерал-лейтенант, герой Кавказской войны) подошел к Кубачи, один старик посоветовал, чтобы каждый хозяин положил на крышу дома «мучал» открытым горлышком в сторону войска. «Мучал» – кованый медный большой кувшин, издали похожий на пушку. Полагают, что Аргутинский увидел во всех домах пушки, испугался, повернул назад и увел войско». Конечно, неравная война между войском и кубачинскими кувшинами не могла долго продолжаться и закончилась поражением, но главный смысл в том, что бесстрашие и отвага, проявленные жителями аула, служат образцом стойкости многим поколениям горцев, и играют большую роль в воспитании детей и подростков».* Молодежи часто приходилось прибегать к ухищрениям и народной мудрости старейшин, и для защиты своего родного аула, края все способы были хороши. Мудрость наших предков свидетельствует о том, что воспитание горцев всегда осуществлялось на основе народной морали.

В ходе экскурсии по землянке Петра I, ученица 11 «А» *Дербентской школы* поведала нам малоизвестный факт из его жизни: *«А знаете ли вы, что император Петр I совсем не любил высокие потолки и просторные помещения? Несмотря на свой двухметровый рост и комплектацию, предпочтение он от-*

давал маленьким комнатам, где мог обозревать каждый ее угол». Вдохновленные походом, ученики высказались следующим образом: *«..этот город я люблю всем сердцем, и я несказанно рад, что город, в котором я родился, процветает. Жизнь в Дербенте не стоит на месте, наше правительство прилагает усилия и реализует массу проектов, чтобы сделать комфортные условия и для нас, и для туристов».*

Неимоверное и воздействие на чувства и сознание старшеклассников школы г. Махачкала оказал передвижной музей «Поезд Победы» – масштабный историко-просветительский проект, созданный в рамках празднования 75-летия ВОВ. В восьми вагонах поезда представлены мультимедийные экспозиции, описывающие довоенную, военную и послевоенную жизнь в хронологическом порядке. Здесь можно руками притронуться к истории, увидеть и услышать историю машинистки Лидии, основанную на реальных событиях. Слушая рассказ и одновременно зрительно анализируя инсталляции, ребята полностью погружаются в историю. Все это очень эмоционально: *«...я впервые посетила передвижной Поезд Победы, мы погрузились в военное время, мы поняли, как жили люди в те времена, и как они страдали. Очень важно знать свою историю, какой ценой досталась им победа»; «то, что я видел сегодня, не видел никогда! Будто вместе с героями истории я прожил их жизнь. Спасибо за мир и покой, который у меня есть»*.

По ходу исследования мы задавали наводящие вопросы, которые характеризуют эффективность проводимой нами работы. Например, на вопрос: **«**Что вы узнали о культуре вашего народа?**»**, около 37% школьников экспериментального класса ответили, что в ходе этнического туризма им удалось еще ближе познакомиться с тем, что их окружает.

48% углубились в изучение неизвестной стороны прошлой жизни: особенностей и истории зарождения культуры их народа, то, какова она сейчас, где ее истоки; обычаи и традиции, складывающиеся веками и характеризующиеся преемственностью поколений; этапов развития города Дербента. Сведения об эпохе великого переселения народов оказались новыми для 27,5% школьников; история Кала-Корейш была знакома 32,5% учащихся КСОШ только как священного места. Экскурсовод Шахаев Дауд поведал им обширную информацию об уцмийствах, образовавшихся здесь, и их интересах, об оборонительной башне и относительно недавно возведенных здесь памятниках.

На вопрос: «Какие экскурсии вам больше всего понравились?», ученики выделили те локации, где они получили новую для себя информацию: для старшеклассников КСОШ впечатление оставили посещение села Кала-Корейш, а также экскурсия к мемориалу, возведенному в 2019 году, этнографа Евгения Шиллинга, посвятившего многие годы изучению народа Кубачи. Школьники города Дербента впечатлились мемориальным памятником «Скорбящая мать», возведенном в парке Боевой славы: значение журавлей, летящих над ее головой, и вечного огня у ее ног, и погрузились в ее глубокий смысл. Экскурсия в исторический парк «Россия – моя история» явилась самой интересной и информационной для школьников г. Махачкалы. Панорамно и мультимедийно, с помощью современных технологий: интерактивных 3D технологий, видеопроекций, сенсорных экранов, проекторов, представлена вся история России с древнейших времен и до наших дней. Мы посетили также экспозицию «Мой Дагестан». Он на 70% представлен мультимедийным контентом, на 30% – археологическими экспонатами. Обошли 10 тематических выставочных комплексов про природу, историю, религию, поэзию, спорт и современные реалии в сопровождении аудиогида. В одном центре ученикам удалось получить значительную часть информации обо всех отраслях жизни региона.

«Что изменилось в вашем отношении к культурным памятникам?» – отвечая на этот вопрос, более 72% учеников отметили, что до сей поры относились к культурным памятникам только как к достопримечательности и не придавали ей исторической значимости: не имели знания об истории сооружения памятника, не придавали значения тому, с сохранением какой памяти связан тот или иной мемориал.

На вопрос: **«**Испытывали ли вы недостаток знаний о культуре своего края?», 37,5% ответили «да», 47,5% не задумывались об этом, 15% ответили «нет». Анализируя ответы на вопрос: «Считаете ли вы, что в жизни вам необходимы знания о культуре и традициях своего края?»**,** в целом 89% учащихся считают, что им необходимо иметь знания о культуре: 22,5% считают необходимым читать книги о культуре своего края, 37,5% любят бывать на экскурсиях, выставках, в музеях, 29% считают, что необходимо укреплять знания о народных ремеслах своего края с целью сохранения исторической памяти и культурной преемственности.

На вопрос: «Какие формы работы более преумножают ваши знания о своем крае?», учащиеся отметили, что все формы работы для них были новы. Старшеклассникам интересны все формы работы, которые расширяют их знания о малой Родине: биографии известных личностей (25% – 40 чел.), экскурсии (46% – 74 чел.), телепередачи (14% – 23 чел.), школьные предметы (15% – 24 чел.).

На вопрос: «Хотели бы вы организовывать туристические походы для младших школьников по культурным местам своего края?», 81% ответили «да», они хотели бы организовывать туристические походы со школьниками, поскольку это развивает у них чувство ответственности, укрепляет патриотический дух.

Такие контрольные вопросы, как «Что вы узнали о культуре вашего народа?», «Считаете ли вы, что в жизни вам необходимы знания о культуре и традициях своего края?», «Какие формы работы более преумножают ваши знания о своем крае?», позволили сделать выводы об уровне познаний. Анализируя их ответы, к высокому уровню направленности на получение знаний о своем крае мы отнесли более 55% учеников, тогда как в диагностическом эксперименте интеллектуальный компонент имел высокие показатели лишь у 15,6% учеников. К среднему уровню отнесли 34% (37 + 29/2) учащихся, которые хотели бы больше знать о культуре своего народа и народных художественных ремеслах Дагестана.

Патриотическое воспитание невозможно без сохранения исторической памяти и организации походов по местам боевой славы, посещения памятников, возведенных защитникам Родины. Оно должно реализовываться с целью изучения истории родного края, биографии погибших и выживших, общественной деятельности и подвигов, совершавших во благо народа [2]. Старшеклассники с большим интересом слушали истории экскурсоводов в музеях, в историческом парке прослушивали аудиозаписи, дополняли наши лекции. Учитывая эмоции и чувства, переживаемые старшеклассниками, можно утверждать, что использование таких форм организации мероприятий оказывают влияние на сознание учеников. Этнотуристические мероприятия вызывают большой интерес у учащихся, способствуют воспитанию бережного отношения к природе, создают атмосферу психологического комфорта: открытые отношения, коллективизм, взаимопроникновение, обнаружение совместных интересов, – это все формирует толерантное отношение друг к другу и укрепляет патриотический дух молодых людей.

Библиографический список

1. Алиханова Б.А. Этнотуризм и его потенциал в формировании патриотического сознания на примере Республики Дагестан. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; Выпуск 3, № 75.
2. Андреев Э.М. *Воспитание молодежи средствами культуры и искусства*. Москва: Серебряные нити, 2006.
3. Крылова Е.Л. Методы изучения патриотического сознания молодежи. *Вестник Тверского государственного университета. Педагогика и психология*. 2019; № 2 (47).
4. Розанов В.В. *Опавшие листья: отечественная философия*. Москва: АСТ, 2001.

References

1. Alihanova B.A. `Etnoturizm i ego potencial v formirovanii patrioticheskogo soznaniya na primere Respubliki Dagestan. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; Vypusk 3, № 75.
2. Andreev `E.M. *Vospitanie molodezhi sredstvami kul'tury i iskusstva*. Moskva: Serebryanye niti, 2006.
3. Krylova E.L. Metody izucheniya patrioticheskogo soznaniya molodezhi. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 2 (47).
4. Rozanov V.V. *Opavshie list'ya: otechestvennaya filosofiya*. Moskva: AST, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-317-320

***Apanasyuk L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: Apanasyuk-L@yandex.ru*
***Krivova A.L.**, senior teacher, Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: krivovaal@edu.mos.ru*
***Rzaeva S.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Philology and Translation Studies, State Humanitarian and Technological University (Orekhovo-Zuyevo, Russia), E-mail: sara5775@mail.ru*

ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR LINGUISTS STUDENTS. At the present stage of development of society, when the world is faced with the COVID-19 pandemic, and the informatization of education is becoming even more urgent, the problem of the development of distance technologies in education, the search for new ways of interaction between teachers and students is acute. The article analyzes the tools used in the organization of distance learning, as well as the

experience of organizing distance learning in the training of future linguists. The necessity of acquisition by students of linguistics, in addition to professional linguistic knowledge, skills and abilities of working remotely is shown. The conclusion is made about the necessity and desirability of active use of distance learning in language universities. The authors conclude that the distance learning system requires improvement in terms of building methods for teaching various linguistic disciplines to students of different levels of education and experimental verification of their effectiveness on a wide sample of subjects before comparing the effectiveness of such methods with their full-time counterparts.

Key words: **distance learning, linguistics students, distance learning tools, Viber, Zoom, Skype, Google Classroom, e-mail.**

***Л.А. Апанасюк**, д-р пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков и культуры,*
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: Apanasyuk-L@yandex.ru
***А.Л. Кривова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: krivovaal@edu.mos.ru*
***Сара Маис кызы Рзаева**, канд. филол. наук, ст. преп., ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, E-mail: sara5775@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

На современном этапе развития общества, когда мир столкнулся с пандемией COVID-19, а информатизация образования становится еще более актуальной, остро встает проблема развития дистанционных технологий в образовании, поиска новых способов взаимодействия преподавателей и учащихся. В статье осуществлен анализ средств, используемых при организации дистанционного обучения, а также изучение опыта организации дистанционного обучения в подготовке будущих лингвистов. Показана необходимость приобретения студентами-лингвистами в дополнение к профессиональным лингвистическим знаниям навыков и умений работы в дистанционном режиме. Сделан вывод о необходимости и желательности активного использования дистанционного обучения в языковых вузах. Авторы делают вывод о том, что система ДО требует совершенствования в плане построения методик обучения различным лингвистическим дисциплинам студентов разных уровней обучения и экспериментальной проверки их эффективности на широких выборках испытуемых до проведения сравнения эффективности таких методик с их очными аналогами.

Ключевые слова: **дистанционное обучение (ДО), студенты-лингвисты, средства ДО, Viber, Zoom, Skype, Google Classroom, электронная почта**.

Актуальность исследования обусловлена вызовами современного мира, который требует все большей технологизации процесса обучения, а также бурным развитием ИКТ, расширяющих возможности не только профессиональных лингвистов, но и преподавателей лингвистических дисциплин. Кроме того, дистанционное образование (далее – ДО), как оказалось, может пользоваться большим спросом в условиях глобальных кризисов, в том числе пандемии, вызванной распространением коронавирусной инфекции. Именно обращение к средствам ДО позволило предупредить кризис, который назревал в системе образования, обеспечив полноценное усвоение учебного материала, проведение занятий в интерактивном режиме и реализацию удаленного контроля знаний, навыков и умений, сформированных у студентов учреждений высшего образования (вузов).

В пользу большой значимости ДО свидетельствует наличие значительного количества онлайн-курсов в ведущих мировых учреждениях высшего образования. Дистанционное обучение является объектом исследования многочисленных работ ученых, в частности изучались: внедрение методики смешанного обучения в лингвистическом образовании [1], разработка онлайн-курсов лингвистических дисциплин [2], изучение эффективности использования учебных ресурсов, обогащенных электронными учебными материалами и онлайновых учебных пакетов [3], обеспечение обратной связи со стороны преподавателя в процессе ДО будущих лингвистов [4], применение виртуальных учебных сред для подготовки преподавателей иностранного языка [5], экспериментальная проверка эффективности дистанционного иноязычного обучения по сравнению с традиционной методикой обучения [6], разработка методики организации ДО будущих лингвистов англоязычному аудированию на базе виртуальной учебной среды Moodle [7] и другие вопросы.

Вместе с тем существует определенное мнение, что ДО можно лишь органично вписать в интеграционный целостный процесс подготовки специалиста [8]. В литературе высказывается мнение о необходимости учитывать возможности соответствия ДО существующим формам образования. В соответствии с этим принципом создаваемые и внедряемые информационные технологии должны стать не сторонним элементом в традиционной системе высшего образования, но естественным образом интегрированы в него [9].

Спектр решаемых в этих условиях образовательных задач настолько широк и разнообразен, необходимость полноценного усвоения норм изучаемого языка, социокультурных особенностей общения и поведения настолько актуальна и незыблема, что говорить о полноценной реализации сугубо дистанционной формы обучения будущих лингвистов (в отличии экстерната/открытых университетов) на сегодняшний день, по мнению исследователей, является проблематичным [10]. Интеграция очных и дистанционных форм обучения сегодня названа наиболее перспективной моделью, а ее реализация позволит нейтрализовать недостатки традиционной классно-урочной системы. Анализ возможностей ДО в этом специфическом образовательном контексте особенно важен для исследования как в теоретическом, так и в практическом планах. В связи с этим можно констатировать, что на сегодняшний день недостаточно представлена как теория, так и практика изучения вопроса об оптимальном использовании дистанционной формы обучения при подготовке лингвистов. Однако нельзя утверждать, что основы такого обучения не заложены и не исследованы в лингводидактическом аспекте рассмотрения. В частности, сейчас накоплен крупный банк компьютерных лингводидактических материалов, который мог бы послужить базой для включения процесса ДО в реальность и традиции лингвистического образования. В каждом образовательном учреждении на сегодня есть определенная совокупность авторских компьютерных учебных материалов, которые могут быть активно использованы при реализации ДО студентов-лингвистов. Все вышесказанное, безусловно, в значительной степени способствует решению важных составляющих проблемы, оказавшейся в фокусе нашего исследования, однако до сих пор остаются неизученными многие ее аспекты, в частности, недостаточно работ посвящено изучению непосредственной организации ДО студентов-лингвистов и их отношению к такой форме обучения, что сделало бы более эффективным удовлетворение их потребностей при разработке комплексной методики организации ДО будущих лингвистов. Дистанционное обучение для будущих лингвистов, бесспорно, является чрезвычайно полезным, в особенности это касается переводчиков, поскольку последние, выполняя письменный перевод, чаще всего работают именно в удаленном режиме, на фрилансе, а весь рабочий процесс тесно связан с использованием современных ИКТ. Следовательно, важным является не только обучить студентов профессиональным умениям и навыкам, вооружить их всеми необходимыми теоретическими знаниями, но и сформировать у них культуру работы в дистанционном формате.

Учитывая все изложенное выше, отметим, что цель исследования заключается в проведении анализа организации ДО с использованием конкретных средств ДО будущих лингвистов и изучении опыта внедрения ДО в структуре профессиональной подготовки путем определения субъективного отношения студентов к его использованию.

Реализация сформулированной цели предполагает решение целого ряда задач исследования:

– дать определение понятию «дистанционное обучение» и проанализировать режимы ДО;

– рассмотреть классификацию средств ДО, охарактеризовать основные из них и очертить пути внедрения в структуру профессиональной подготовки будущих лингвистов;

– разработать анкету для определения субъективного отношения студентов к ДО и использованию перечисленных средств ДО;

– сформулировать выводы и перспективы дальнейших исследований на основе проведенного исследования.

Для достижения цели статьи было предпринято качественное и количественное исследование особенностей организации ДО студентов-лингвистов. Оно осуществлялось с использованием общенаучных методов исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение) при изучении источников информации по проблеме исследования, а также эмпирических методов (анкетирование).

Информационную базу исследования составили 10 источников, содержащих результаты исследований, посвященных проблемам организации ДО студентов-лингвистов.

Участниками анонимного анкетирования стали 34 студента (7 юношей и 27 девушек в возрасте от 19 до 20 лет) III и IV курсов факультета иностранных языков Российского государственного социального университета. Студентам было предложено поделиться своими субъективными впечатлениями по поводу ДО, оценивая собственное отношение к соответствующему параметру по 5-балльной шкале.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации наиболее используемых средств ДО в обучении студентов-лингвистов. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно исполь-

зовать при организационно-методическом и технологическом обеспечении ДО в языковом вузе. Научная новизна статьи состоит в анализе отношения студентов к дистанционной форме организации процесса обучения с целью выявления и устранения недостатков, а также дальнейшего эффективного использования элементов ДО при подготовке будущих лингвистов.

Дистанционное обучение определяется как такая форма получения образования, в которой большая часть обучения происходит средствами ИКТ в условиях географически разного местонахождение преподавателя и студентов. Дистанционное обучение может происходить в нескольких разных режимах. Под синхронным режимом понимают взаимодействие между субъектами ДО, во время которого все участники находятся в веб-среде ДО одновременно, в то время как асинхронный режим предусматривает взаимодействие между участниками с задержкой во времени [4]. Для каждого из режимов характерны свои средства. Так, для синхронного режима используют чаты, аудио- и видеоконференции и социальные сети, а для асинхронного – электронную почту, форумы и т. п. Однако чаще всего во время обучения применяется комбинация режимов, а некоторые инструменты имеют функции, позволяющие использовать их как синхронно, так и асинхронно.

На сегодняшний день существует немалое количество средств ДО, которые, соответственно, делятся на синхронные (коммуникационное программное обеспечение с возможностью проведения видеоконференций, онлайн чатов и т. п.) и асинхронные (веб-сервисы для создания, проверки и оценивания заданий в безбумажном формате, электронная почта и т. п.). Также можно выделить и третий вид средств – комбинированные, то есть такие, которые можно применять как для обеспечения синхронного, так и асинхронного режимов (системы управления обучением (LMS), социальные сети, приложения-мессенджеры и т. п.).

По способу комбинирования форм организации обучения выделяются коммуникационные средства для обмена сообщениями (например, приложения-мессенджеры, чаты, электронная почта), средства представления учебных материалов (например, электронные учебники и пособия), средства отработки умений и навыков (например, виртуальные тренажеры, среды для моделирования), средства организации совместной работы (например, виртуальные классы, видеоконференции), средства оценивания учебных достижений, организации и управления процессом обучения (например, конструкторы тестов).

Дистанционное обучение можно вводить в вузах не только в чистом виде, но и как составляющую традиционной системы обучения, в таком случае речь идет о так называемом смешанном обучении, которое определяют как целенаправленный процесс получения знаний, умений и навыков, осуществляемый образовательными учреждениями разного типа в рамках формального образования, часть которого реализуется в удаленном режиме с помощью ИКТ и технических средств обучения, которые используются для хранения и доставки учебного материала, реализации контрольных мероприятий, организации взаимодействия между субъектами учебного процесса (консультации, обсуждения) и во время которого имеет место самоконтроль ученика (студента) по времени, месту, маршрутам и темпу обучения [6].

Анализ проблемы ДО студентов-лингвистов, многообразие современных подходов и различных технологий показали, что самой эффективной в современных условиях является технология смешанного обучения с опорой на коммуникативный и личностно-деятельностный подходы [8]. Что касается электронного, то оно, бесспорно, дисциплинирует, развивает навыки самоорганизации, привлекает использование информационных технологий и ресурсов, ускоряет процесс получения знаний и их контроль. Кроме того, построение процесса смешанного обучения на основе коммуникативного и личностно-деятельностного подходов ориентировано на личность студента, которая рассматривается как субъект деятельности, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения студента и способствует формированию его информационно-коммуникативной компетенции [9].

Внедрение ДО или его элементов при подготовке лингвистов является чрезвычайно желательным, поскольку их современная деятельность отмечается высокой технологизацией. Студенты должны привыкать к электронной коммуникации и обмену информацией средствами современных технологий, у них должны развиваться навыки быстрой печати и культура онлайн-пользователей. К тому же проведенные исследования [6; 7] свидетельствуют в пользу эффективности такого обучения.

На современном этапе существует немалое количество средств ДО, однако в силу ограничений, накладываемых форматом нашей работы, мы остановимся подробнее на тех, которые, согласно результатам исследований [2; 8, 10] чаще всего используются в процессе ДО будущих лингвистов, а именно: Viber, Zoom, Skype, Google Classroom, E-mail. По данным ученых [4], 93% современных студентов активно пользуются социальными сетями, в том числе в учебных целях: 48% студентов отметили, что делают это постоянно, 36% – часто, 15% – иногда и лишь 1% – никогда. Такое положение вещей свидетельствует в пользу применения всех перечисленных средств в учебном процессе, поскольку большинство студентов уже являются продвинутыми пользователями и, скорее всего, будут воспринимать такую идею с энтузиазмом. Рассмотрим подробнее каждое из выделенных нами средств.

Viber является программным приложением-мессенджером, позволяющим отправлять сообщения, а также совершать голосовые и видеозвонки через сеть Интернет, т. е. обеспечивать как синхронную, так и асинхронную коммуникацию. Удобный механизм создания групп в Viber позволяет наладить очень быструю и эффективную коммуникацию студентов как друг с другом, так и с преподавателями и администрацией факультета. Поскольку программа устанавливается на смартфоне, который обычно является наиболее часто используемым гаджетом, передача информации происходит почти мгновенно – оповещение о сообщениях сразу же видно на экране всем участникам чата.

Использования Viber в учебных целях не является чем-то новым, в частности, исследователи [4] отмечают целесообразность его применения в качестве средства динамического оценивания, имеющего целью поощрить студентов, изучающих иностранный язык, в усвоении грамматического материала через взаимодействие друг с другом и фиксируют положительное мотивационное воздействие такой организации ДО студентов [9].

Zoom представляет собой коммуникационное программное обеспечение, предлагающее ряд возможностей для обеспечения ДО в синхронном режиме, а именно: проведение видеоконференций и онлайн-встреч, возможность общения в чате и проведения совместной мобильной работы [8]. Оно совместимо с ключевыми операционными системами (Windows, Android, Linux), а также позволяет бесплатно проводить 40-минутные видеоконференции для не более 100 участников, что является удобным в образовательных целях. Пользовательский интерфейс программы является простым и интуитивно понятным, что позволяет практически мгновенно освоить его даже тем преподавателям и студентам, которые не имеют особых технологических навыков и умений.

Skype представляет собой коммуникационную систему, позволяющую совершать звонки и организовывать онлайн-конференции, что дает возможность использовать ее в качестве синхронного инструмента ДО. Программа уже долгое время применяется преподавателями иностранных языков, а исследователи [3] отмечают, как ряд ее преимуществ (возможность использования электронных средств, таких как видео, блоги и т. п., проведение занятий в любое время с любого места, комфортное эмоциональное состояние во время занятий), так и определенные недостатки (невозможность проведения занятий из-за перебоев со связью, снижение мотивации студентов из-за отсутствия сравнение своих учебных достижений с достижениями других студентов). Вместе с тем доказано [9], что Skype положительно влияет на мотивацию студентов в процессе формирования речевых навыков.

Skype имеет те же преимущества, что и Zoom, а поэтому в случае возникновения проблем с последней программой (невозможности установления соединения, перебои связи и т. п.) его можно использовать в качестве альтернативы для проведения онлайн-занятий в режиме видеоконференции. Режим видеоконференции является чрезвычайно важным, ведь он позволяет преподавателю провести проверку подлинности студентов, контролировать ход их ответов, в том числе на контрольные вопросы.

Удобным средством для обеспечения потребностей ДО преимущественно в асинхронном режиме является Google Classroom. Он может использоваться для создания и настройки собственного курса и предоставляет большое количество опций. Кроме того, средствами Google Classroom очень удобно предоставлять студентам письменные задания, а также проводить письменные контрольные работы. Время публикации можно запрограммировать, кроме того, устанавливается дата и время составления определенного вида работы. Студенты могут прикреплять свои работы и после того, как срок истек, в таком случае преподаватель получает на почтовый ящик уведомление о том, что срок сдачи был нарушен. Многочисленные преимущества Google Classroom уже описаны в статьях ученых с предоставлением соответствующих алгоритмов работы с сервисом [4; 5].

Электронная почта (E-mail) является асинхронным средством, которое может использоваться для обеспечения потребностей ДО. Несмотря на то, что такое средство уже давно используется и может считаться традиционным для академической среды, тем не менее оно является незаменимым для создания, получения, хранения, отправки и пересылки электронных сообщений с прикрепленными файлами одному или нескольким получателям. Опыт внедрения ДО в российских вузах фактически в чистом виде в период пандемии, пожалуй, можно считать первым для нашей страны, а поэтому значимой является информация об отношении студентов к такой форме организации процесса ДО с целью выявления и устранения недостатков, а также дальнейшего эффективного использования элементов ДО при подготовке будущих лингвистов. С целью получения данных нами было составлена анонимная анкета, которая содержала 20 вопросов, направленных на определение общих впечатлений студентов от ДО, оценку его преимуществ и используемых средств (Viber, Zoom, Skype, Google Classroom, E-mail).

В ходе проведенного анкетирования студенты отметили, что в целом ДО соответствовало их ожиданиям (3,5 балла), но над задачами для самостоятельной работы и их количеством надо еще хорошо поработать. Так, пользу и интерес заданий, разработанных в рамках ДО, студенты оценили лишь в 3 балла, а их количество сочли слишком завышенным (4,4 балла в пользу факта чрезмерного количества заданий). Первую оценку можно объяснить поспешностью разработки задач, ведь длительный карантин был неожиданным и начался внезапно, что не дало возможности преподавателям тщательно продумать материалы и заранее их подготовить. Также возникали трудности и с дозировкой задач: время в процессе ДО воспринимается несколько иначе, чем при проведении очных занятий.

Преподавателям казалось, что у студентов появилось слишком много свободного времени, которое возможно было бы потратить на большее количество заданий, однако количество не всегда является синонимом качества.

Работу преподавателей в процессе ДО студенты оценили положительно – 3,9 балла, то есть фактически на твердую «четверку», а удобство форм индивидуального общения с преподавателями получило 3,7 балла, что также является достаточно удовлетворительным результатом, который позволяет с уверенностью сказать, что преподаватели хорошо справились как с освоением современных средств ДО, так и с новыми схемами взаимодействия со студентами в электронном формате.

Студенты положительно оценили знания, навыки и умения, приобретенные в процессе ДО (3,4 балла), однако усваивать материал удаленно оказалось не так и легко по сравнению с традиционным обучением (3,1 балла). Студенты не слишком одобрительно относятся к внедрению дистанционной формы на постоянной основе (3,0 балла), однако были бы не против ее частичного применения (3,8 балла).

Оценки преимуществ ДО оказались довольно высокими. Более всего студентам импонирует отсутствие необходимости выезжать из дома (4,5 балла), на втором месте такие преимущества, как уровень психологического комфорта (4,0 балла) и развитие навыков и умений работать дистанционно (4,0 балла). Несколько меньшее количество баллов получили такие параметры, как гибкий график работы (3,9 балла) и экономия времени (3,8 балла). Баллы за последний параметр могут объясняться завышенным количеством заданий для самостоятельной работы, на которую студенты жаловались в четвертом вопросе анкеты, а жалобы некоторых студентов на не слишком гибкий график работы – недостаточным опытом дистанционной работы среди преподавателей.

Все средства ДО получили высокие баллы. Ведущие позиции занимают Google Classroom (4,6 балла) и Zoom (4,5 балла), что можно объяснить тем, что эти технологии как нельзя лучше отвечают потребностям современного обучения: они удобны в использовании и хорошо обеспечивают интерактивность обучения и эффективную обратную связь между студентами и преподавателями. Тем не менее практически не уступает двум предыдущим системам и электронная почта (4,4 балла), а вот Viber (4,0 балла) и Skype (4,0 балла) заняли последние места в студенческом рейтинге.

Средняя оценка с учетом ответов на все 20 вопросов анкеты показала, что отношение студентов к ДО и опыту его применения является преимущественно положительным. Средний балл составил 3,74, то есть приблизился к твердой «четверке», что можно считать вполне удовлетворительным показателем.

Проведенное нами изучение ключевых средств ДО будущих лингвистов и опыта организации ДО в структуре профессиональной подготовки свидетельствует в пользу необходимости и желательности его активного использования в вузах. После анализа практических аспектов использования средств ДО в системе профессиональной подготовки будущих лингвистов можно сделать выводы о том, что студенты с удовольствием пользуются этими средствами, привлекаются к совместной и индивидуальной деятельности, активно проявляют себя во время практических заданий, успешно осуществляют самообучение. Вместе с тем недостатки, которые вытекают из ответов студентов, свидетельствуют о том, что система ДО требует совершенствования, пока остается малоизученной, а поэтому перспективы дальнейших исследований носят достаточно комплексный характер: от построения методик обучения различным лингвистическим дисциплинам студентов разных уровней обучения и экспериментальной проверки их эффективности на широких выборках испытуемых до проведения сравнения эффективности таких методик с их очными аналогами.

Библиографический список

1. Rivera J. Blended Learning-Effectiveness and Application in Teaching and Learning Foreign Languages. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2019; Vol. 9: 129–144.
2. Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 1: 125–145.
3. Salcedo C.S. Comparative analysis of learning outcomes in face-to-face foreign language classes vs. language lab and online. *Journal of College Teaching & Learning*. 2010; Vol. 7 (2): 43–54.
4. Cheng S.-C., Hwang W.-Y., Wu S.-Y., Shadiev R., Xie C.-H. A mobile device and online system with contextual familiarity and its effects on English learning on campus. *Educational Technology & Society*. 2010; Vol. 13 (3): 93–109.
5. Diezmas E.N.M. de, Gómez M.V.G., del Prado M., Lizcano G.C. Independent Virtual English Language Learning: A Case Study In Higher Education. *INNOEDUCA*. 2016; Vol. 2 (2): 100–108.
6. Crawford-Ferre H.G., Wiest L.R. Effective online instruction in higher education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 2012; Vol. 13 (1): 11–14.
7. Gundu N., Ozcan D. Implementation of the Moodle system into EFL classes. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*. 2017; Vol. 19: 51–64.
8. Hubackova S., Semradova I., Klimova B.F. Blended learning in a foreign language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011; Vol. 28: 281–285.
9. Suo Yan Ju, Suo Yan Mei Perceptions and Practices of Blended Learning in Foreign Language teaching at USIM. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 2018; Vol. 12 (1): 170–176.
10. Ufimtseva O.V. The Use of Digital Technologies as a Condition for Developing Independent Educational Activities of Students in Mastering a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020; Vol. 437: 192–198.

References

1. Rivera J. Blended Learning-Effectiveness and Application in Teaching and Learning Foreign Languages. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2019; Vol. 9: 129-144.
2. Popova T.P., Malinina I.A. Ispol'zovanie onlajn-kursa kak komponenta tehnologii smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 1: 125-145.
3. Salcedo C.S. Comparative analysis of learning outcomes in face-to-face foreign language classes vs. language lab and online. *Journal of College Teaching & Learning*. 2010; Vol. 7 (2): 43-54.
4. Cheng S.-C., Hwang W.-Y., Wu S.-Y., Shadiev R., Xie C.-H. A mobile device and online system with contextual familiarity and its effects on English learning on campus. *Educational Technology & Society*. 2010; Vol. 13 (3): 93-109.
5. Diezmas E.N.M. de, Gómez M.V.G., del Prado M., Lizcano G.C. Independent Virtual English Language Learning: A Case Study In Higher Education. *INNOEDUCA*. 2016; Vol. 2 (2): 100-108.
6. Crawford-Ferre H.G., Wiest L.R. Effective online instruction in higher education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 2012; Vol. 13 (1): 11-14.
7. Gundu N., Ozcan D. Implementation of the Moodle system into EFL classes. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*. 2017; Vol. 19: 51-64.
8. Hubackova S., Semradova I., Klimova B.F. Blended learning in a foreign language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011; Vol. 28: 281-285.
9. Suo Yan Ju, Suo Yan Mei Perceptions and Practices of Blended Learning in Foreign Language teaching at USIM. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 2018; Vol. 12 (1): 170-176.
10. Ufimtseva O.V. The Use of Digital Technologies as a Condition for Developing Independent Educational Activities of Students in Mastering a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020; Vol. 437: 192-198.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-320-323

Bakasheva A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department. of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bakasheva.63@mail.ru*

Elmurzaeva M.E., *senior teacher, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru*

Khapaeva L.Kh., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, North Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: Lelia.kazalieva@yandex.ru*

THE MAIN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF TRAINING FOR UNIVERSITY STUDENTS USING ICT. The article discusses the main approaches to organization of education for university students with the help of ICT. The authors examine current research in introductory programming training that offers new approaches to learning that use aspects of collaborative learning. In the process of preparing future specialists, students need to learn how to interact with the latest modern high technologies, screen out what is necessary from a huge information flow and perceive a huge amount of information. The authors conclude that at present the role of computer studies is becoming more and more important in all fields of science, including economics and management. Informatics includes the study of theory and the solution of practical problems that form the basis for the collection, analysis and processing of information of a professional nature. The development

of information technology provides other areas of scientific research with tools for research: database management, complex calculus algorithms for data mining, as well as specialized software for economic modeling, information security and augmented reality technologies.

Key words: **approaches, organization, training, students, university, use, ICT, teacher.**

***А.Б. Бакашева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: bakasheva.63@mail.ru*

***М.Э. Эльмурзаева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: madina7777@list.ru*

***Л.Х. Хапаева**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», г. Черкесск, E-mail: Lelia.kazalieva@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

В статье рассматриваются основные подходы к организации обучения студентов вузов с использованием ИКТ. Авторы рассматривают современные исследования вводного обучения программированию, которые предлагают новые подходы к обучению, использующие черты совместного обучения. В процессе подготовки будущих специалистов студенту необходимо научиться взаимодействовать с новейшими современными высокими технологиями, производить отсев необходимого из огромного информационного потока и воспринимать большой объем информации. Автор приходит к выводу о том, что в настоящее время роль информатики становится все более важной во всех областях науки, в том числе и в экономике и управлении. Информатика включает в себя изучение теории и решение практических задач, которые составляют основу для сбора, анализа и обработки информации профессионального характера. Развитие информационных технологий предоставляет другим областям научных исследований инструменты для исследований: управление базами данных, сложными алгоритмами исчисления для интеллектуального анализа данных, а также специализированное программное обеспечение для экономического моделирования, информационной безопасности и технологий дополненной реальности.

Ключевые слова: **подходы, организация, обучение, студенты, вуз, использование, ИКТ, преподаватель.**

Мир не стоит на месте, и с каждым годом современное общество прогрессирует в технологических, экономических, политических и других отраслях нашей жизнедеятельности. Информации становится все больше, и уже не хватает одной или нескольких книг, чтобы записывать ежеминутно поступающие новые сведения. Информация (лат. *informatio* ‘разъяснение, изложение’) – первоначальные сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом.

Благодаря развитию технологий, появлению компьютеров, телефонов и других гаджетов, информация стала доступна всем. Человек XXI века стремится расширять свои познания. Самым популярным и доступным способом для «добычи» знаний является Интернет. В Интернете можно найти ответы на любые вопросы. Также компьютерные технологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса и становятся, наряду с чтением, письмом и счетом, умением педагогов владеть данными технологиями, неотъемлемой частью профессии. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют не только обогатить, но и систематизировать процесс управления образованием [1–6].

Цель данной статьи – рассмотреть существующие подходы к организации обучения студентов вузов с использованием ИКТ.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «ИКТ», модели обучения.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы со студентами.

Научная новизна статьи определяется тем, что современные студенты активно используют последние достижения компьютерной техники и современных технологий. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о существующих подходах к организации обучения студентов вузов с использованием ИКТ. Практическая значимость представлена тем, что рассмотренные современные исследования вводного обучения программированию предлагают новые подходы к обучению, использующие черты совместного обучения. Цифровые навыки и убежденность преподавателей в них являются необходимыми условиями для успешной интеграции цифровых технологий в преподавание и приобретение студентами цифровых навыков.

«Инновации в преподавании условно можно разделить на педагогические и технические. Среди современных инновационных технологий обучения выделяют три основных группы: интерактивные технологии обучения, технология проектного обучения и компьютерные технологии. Иначе, можно выделить в современном преподавании инновационные технологии (или методы обучения) как с применением технических средств, так и без них» [6].

Рассматривая педагогические технологии в контексте информационного общества, следует понимать, что наибольшую эффективность от них можно получить при условии разумного комбинирования их с информационными технологиями. Современные студенты активно используют последние достижения компьютерной техники и современных технологий. Поэтому преподавателю следует использовать предпочтения студентов для усиления действия современных педагогических технологий с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

В условиях, когда современное прогрессивное общество готовится к созданию так называемого «информационного общества», применение ИКТ является актуальным и значимым в учебном процессе явлением.

Использование в обучении ИКТ чаще всего вызвано необходимостью улучшить качество «человеческого капитала», в частности повысить информационную культуру, что необходимо учитывать при подготовке будущих специалистов.

Нельзя не затронуть проблемы, связанные с низкими темпами осуществления процессов внедрения ИКТ в российское образование. Они тесно связаны с факторами, тормозящими формирование информационного общества.

Применение ИКТ в российской экономике – относительно новое явление в плане их массовости. Существует общая тенденция их медленного внедрения как в различных сферах и отраслях национальной экономики, так и по регионам. Это связано со многими причинами макроэкономического характера, прежде всего, с уровнем развития экономики [2, с. 118].

Современная мировая ситуация предписывает преподавателю не столько компетентности в знаниях и навыках преподаваемой области, выносливости и работоспособности, сколько умение выстроить самостоятельную работу студентов. Неотъемлемой частью современного обучения стала функция эффективного управления наставником самостоятельной практики студента. Информатизация процесса обучения переворачивает структуру образования. Технические средства информатизации стали для обучающихся проводником познавательной деятельности. Будущий специалист овладевает такими навыками, как поиск необходимой информации, дифференциация и обработка, а также практическое применение с повседневной жизни.

В процессе подготовки будущих специалистов студенту необходимо научиться взаимодействовать с новейшими современными высокими технологиями, производить отсев необходимого из огромного информационного потока и воспринимать огромный объем информации. Сегодня большое количество работ посвящаются этой проблематике. Некоторые авторы отмечают недостаточное обеспечение учебного процесса ИКТ, а некоторые указывают на противоречие между хорошим обеспечением технической составляющей инновационного подхода в образовательном процессе и отсутствием результатов. Однако эта проблема лежит не только в области педагогической науки, но и затрагивает экономические проблемы развития образования как отрасли, так и всей российской экономики. Она является задачей первостепенной важности и приоритетной на федеральном уровне в связи с тем, что инновационное образование сегодня, как и конкурентоспособность национальной экономики в целом, связано с развитием информационных технологий, что отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой Российской Федерации 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [3, с. 139].

Традиционно исторически и в образовательной школе, и в вузе средства ИКТ или технические средства обучения (ТСО) в основном применялись при изучении иностранных языков и некоторых естественных наук. В условиях информационного общества ИКТ понемногу проникают во все сферы жизни страны, что определяется основными направлениями программы цифровой экономики.

Рассмотрим концепции преподавания информатики в специальном образовании. Сначала анализируются основные понятия, необходимые для понимания обучения, такие как модели обучения и их разделение на почасовые модели обучения, модели образовательных и критических моделей обучения или в социальных моделях, личных моделях, моделях поведенческих систем и моделях обработки информации. Затем анализируются его значение, стратегия обучения как последовательность, организованная с четкими принципами преподавания и обучения, мероприятия, предлагаемые для реализации конкретных дидактических задач почасового обучения.

Стратегии обучения подразделяются на стратегии обучения демонстративным знаниям, стратегии обучения процессуальным знаниям, стратегии обучения социально-политическим установкам, навыкам и стратегии исследовательского мышления.

Учебный курс предполагает организацию индивидуальной педагогической и учебной деятельности по этапам, каждый из которых выполняет определенную дидактическую функцию. Учебные курсы классифицируются как трехсторонние курсы эмпирического характера, курсы обучения, основанные на психологических теориях о процессе мышления, обучения и путях обучения, которые пытаются реализовать педагогические теории, цели в процессе образования.

Понятие «метод обучения» относится к организованной системе педагогической деятельности, которая использует большое количество учителей в самых разных случаях и имеет большое значение для обучения. «Дидактическая форма обучения» относится к способу представления курса, который определяет отношения, которые складываются между факторами обучающего треугольника. Классификация форм обучения включает дидактические формы обучения, дидактические формы обработки и дидактические формы рефлексии.

Термин «социальная форма обучения» используется для обозначения социального измерения, которое обучение приобретает в рамках социальной динамики класса. «Дидактическая техника» является педагогическим инструментом, который используется в контексте преподавания и обучения видам деятельности. Что касается преподавания информатики, то это частный случай технологического курса в силу его двойственной природы: как предмета обучения, который нуждается в уточнении терминов и понятий, а также как средство, используемое для обучения другим объектам обучения.

Под термином «модель» понимается система понятий, описывающих различные педагогические ситуации как по своей проблемности, так и по уровню, а также отношения, регулирующие эти понятия. Одни модели относятся к макроуровню образования, другие – к уровню классного и почасового обучения, в то время как иногда модели называют инструментом для организации, руководства и оценки учебного процесса, чтобы они были сформированы и представлены в целом как учебная, организационная и преподавательская деятельность и последовательность, в которой они составляют весь почасовой курс обучения или любое образовательное вмешательство. Педагогическая модель» выражает более общее педагогико-дидактическое предложение, основанное на теоретической педагогике, психологии и дидактических исследованиях, устанавливающих образовательные приоритеты, выбирая процедуры и определяя роль как учителя, так и учеников, а также отношения между ними.

«Стратегия обучения» относится к организованной последовательности учебных материалов, организованных по четким принципам. Оказывается, что стратегия обучения представляет собой преднамеренное вмешательство в обучение, состоящее из взаимосвязанных действий, которые предлагаются для достижения конкретных целей обучения. Каждая стратегия обучения структурирована определенными элементами, основанными на теоретических подходах, которые прямо или косвенно связаны с целями и задачами обучения. Именно эти теоретические подходы преобразуются теоретиками в дидактические и педагогические принципы. Эти принципы являются организационной структурой стратегии, и учитель использует их для ее организации форму, которую примет его учение, и виды деятельности, которые он будет использовать в конкретной стратегии. Учитель имеет возможность вмешиваться до тех пор, пока это обеспечивает последовательность действий и не нарушает основных принципов стратегии. В этом смысле стратегия обучения представляет собой не что иное, как различные композиции структурных элементов, которые учитель призван испробовать, а затем посредством процессов «критического самоисследования» (исследования действием) реконструировать их по результатам и с учетом потребностей. Основными принципами современной стратегии организации обучения являются:

1. Познающий организует характер и содержание своего знания под влиянием социального сознания.
2. Новое знание соотносится с ранее существовавшим, таким образом трансформируются исходные понятийные схемы, и оно постепенно становится достоянием ученика.
3. Знание и мышление развиваются в социальном контексте, поэтому человек стремится уравновешивать саморегуляцию и коллективные действия.
4. Стратегии направлены на мобилизацию мышления посредством обучения действительным и понятным знаниям. Обучение «Метод» используется для обозначения процесса обучения и обработки умственных данных, поэтому речь идет о «методе обработки» и обучающей деятельности учителя или о «методе обучения». Комбинация этих двух методов представляет собой аналог сравнительного и аналитико-синтетического методов.

Под методом обучения понимается организованная система педагогической деятельности, которая использует большое количество учителей в самых разных случаях и имеет большое значение для обучения.

Метод обучения, которому следует учитель, в зависимости от его элементов характеризуется как аналитическо-синтетический, тотальный, исследовательский, сравнительный, научный, междисциплинарный и др. Дидактический подход применяется в основном на вводных курсах программирования и является так называемым «классическим» (или традиционным) дидактическим подходом, на котором основано обучение в представлении основных концепций и структур программирования через определенный его язык. Особое внимание уделяется синтаксису конкретного языка и его представлению. Этот дидактический подход заставляет студентов думать в «узком контексте» языка программирования и считать, что решение проблемы с помощью компьютера в основном связано с «кодированием» ее решения на языке программирования.

Соответствующие исследования показали, что при применении этой дидактики учащимся трудно понять, как работает компьютер, разрабатывать или реализовывать решение проблемы. Текущие тенденции обучения подчеркивают участие студентов в деятельности, которая использует их уже существующие знания, поощряет сотрудничество, сочетает обучение с оценкой, развивает такие навыки, как критическое мышление, сотрудничество, принятие решений, самоконтроль и саморегуляция, и поддерживает его с помощью соответствующих средств обучения. Современные исследования вводного обучения программированию предлагают новые подходы к обучению, использующие черты «совместного обучения», такие как разработка программ сотрудничества двух человек («парное программирование»), «исследовательского обучения», подходы «черного ящика», «расследования» и т. д. Эти подходы сосредоточены на достижении целей обучения, на уровне их понимания концепции/структуры программирования либо на уровне проектирования/разработки программы и предназначены для борьбы с трудностями в обучении.

К современным «сетевым инструментам» преподавателя можно отнести: социальные сети, например, ВКонтакте; сервисы для проведения вебинаров; E-mail; форумы, чаты, имиджборды, и др.; платформы e-learning; WiKi и Google; современные технологии и ресурсы для сетевого преподавателя: elearningpro.ru, dist-tutor.info, moodle.com, v-class.ru, comdi.com, elearningsoft.ru, Teамс.

Широкое использование средств телекоммуникаций в сфере преподавания экономических дисциплин способствует созданию принципиально новых условий работы и освоению студентами новых способов учебной деятельности.

Исходя из анализа теоретических основ и практического использования ИКТ в преподавании экономических дисциплин, можно сделать выводы о целесообразности внедрения ИКТ на следующих этапах учебной работы:

– на лекции (при изложении нового материала) – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентаций Power Point);
– на семинаре – в закреплении программного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы);
– в системе контроля и проверки (оценивание тестированием);
– в самостоятельной работе студентов (обучающие программы типа «Репетитор», энциклопедии, развивающие программы);
– в проведении интегрированных занятий методом проектов; в формировании и развитии исследовательских навыков и творческих способностей студентов.

Мультимедийные презентации способствуют усвоению теоретического материала как через возможность переноса знаний при наличии идентичных элементов из опыта прошлой деятельности, так и через активизацию мыслительной деятельности [2, с. 89].

Дисциплины информационные – это постоянно развивающиеся дисциплины, объединяющие различные аспекты управления бизнесом, информационные технологии и информатику. Цель состоит в том, чтобы полностью интегрировать компьютерную науку, бизнес-администрирование и экономику в одну область. Эти дисциплины быстро меняются и развиваются, поэтому их преподавание должно постоянно пересматриваться. Такая область, как информационная, является междисциплинарной по своей природе, а это означает, что она объединяет несколько областей изучения и экспертных знаний в одну. Информатика в широком смысле определяется как наука об обработке информации. Все чащей она включает в себя обработку и анализ информации в цифровом виде, с помощью компьютеров.

Большинство специальностей сосредоточено на практическом применении математических и информационных знаний. Многие из них регулярно используют математические модели, чтобы помочь предсказать ответы на вопросы, касающиеся влияния уровня инфляции, налогового законодательства или некоторых других социальных явлений на уровень безработицы или общее экономическое здоровье. Они используют свое понимание экономических отношений, чтобы давать советы предприятиям, правительственным учреждениям и другим организациям.

К примеру, экономисты являются экспертами в области социальных наук экономики, которая анализирует производство, распределение и потребление товаров и услуг обществом. Их работа обычно включает некоторую комбинацию исследований, анализа и/или прогнозирования. Типы вещей, которые они исследуют и анализируют, включают в себя исторические тенденции и экономические показатели, такие как процентные ставки, затраты на энергию, деловые циклы и уровни занятости. Они обычно используют или поддерживают базы данных и разрабатывают модели для составления прогнозов относительно будущего роста, процентных ставок, безработицы или инфляции [17, с. 119].

Стандартная методика обучения любой дисциплине на экономических специальностях – это задача для студентов выявить недостатки анализа, примененного к любой проблеме или проблеме, которую они рассматривают. Как правило, идентифицированные расширения внутри дисциплин – введение более сложных экономических идей или концепций, включая неопределенность, имеют долгосрочные последствия и побочные эффекты [4, с. 140].

В отношении формальной подготовки студентов по использованию ИКТ и цифровых компетенций отметим, что более половины студентов университетов уже прошли предварительную формальную соответствующую подготовку. Обучение цифровым компетенциям и использованию ИКТ не полностью охватывает старшее среднее образование до поступления в университет, а разработка соответствующих университетских учебных программ не распространяется на все специальности. Согласно многим научным исследованиям, существует взаимосвязь между обучением и последующим развитием у студентов цифровой компетентности. Влияние предыдущего формального обучения подтверждается результатами, согласно которым студенты с предыдущим формальным обучением демонстрируют более высокий уровень самовосприятия с точки зрения цифровой компетентности. Во многих исследованиях изучалась область обучения цифровой компетентности педагогов, которая представляла потребности в обучении. Однако для студентов существует взаимосвязь между обучением и последующим развитием у них цифровой компетентности.

Цифровые навыки и убежденность преподавателей в них являются необходимыми условиями для успешной интеграции цифровых технологий в преподавание и приобретения студентами цифровых навыков.

Обучение информатике студентов экономического направления, основанное на использовании ИКТ, способствует комплексному освоению и применению в профессиональной деятельности сформированных цифровых навыков.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в настоящее время роль информатики становится все более важной во всех областях науки, в том числе и в экономике и управлении. Информатика включает в себя изучение теории и решение практических задач, которые составляют основу для сбора, анализа и обработки информации профессионального характера. Развитие информационных технологий предоставляет другим областям научных исследований инструменты для исследований: управление базами данных, сложными алгоритмами исчисления для интеллектуального анализа данных, а также специализированное программное обеспечение для экономического моделирования, информационной безопасности и технологий дополненной реальности.

Библиографический список

1. Власов А.Ю. Организация образовательного процесса по информатике в среде дистанционного обучения Moodle. *Образование и наука в современных условиях*. 2016; № 3 (8): 51–54.
2. Дудковская И.А. Некоторые подходы к понятию интерактивных методов обучения, их классификаций и применению при обучении информатике. *Педагогическое образование в современных условиях:* тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Куйбышев: НГПУ. 2017: 118–122.
3. Дуйсебаева А.Б. Некоторые особенности реализации уровневой дифференциации обучения (на примере обучения информатике), разноуровневый подход в обучении. *OlymPlus. Гуманитарная версия.* 2017; № 1 (4): 5–8.
4. Заводчикова Н.И. Использование модели организации обучения «перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики». *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2016; № 1: 139–146.
5. Колобов А.Н. Совершенствование обучения математике и информатике с использованием информационных технологий. *Электронный научный журнал.* 2016; № 5 (8): 253–257.
6. Харченко А.В. Методика обучения будущих учителей конструированию учебных задач по информатике на основе фасетной технологии. *Известия Воронежского государственного педагогического университета.* 2016; № 2 (271): 89–92.

References

1. Vlasov A.Yu. Organizaciya obrazovatel'nogo processa po informatike v srede distancionnogo obucheniya Moodle. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah*. 2016; № 3 (8): 51-54.
2. Dudkovskaya I.A. Nekotorye podhody k ponyatiyu interaktivnyh metodov obucheniya, ih klassifikacij i primeneniyu pri obuchenii informatike. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah:* tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kujbyshev: NGPU. 2017: 118-122.
3. Dujsebaeva A.B. Nekotorye osobennosti realizacii urovnevoj differenciacii obucheniya (na primere obucheniya informatike), raznourovnevyj podhod v obuchenii. *OlymPlus. Gumanitarnaya versiya.* 2017; № 1 (4): 5-8.
4. Zavodchikova N.I. Ispol'zovanie modeli organizacii obucheniya «perevernutyj klass» v kurse discipliny «Metodika obucheniya i vospitaniya v oblasti informatiki». Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 1: 139-146.
5. Kolobov A.N. Sovershenstvovanie obucheniya matematike i informatike s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2016; № 5 (8): 253-257.
6. Harchenko A.V. Metodika obucheniya buduschih uchitelej konstruirovaniyu uchebnyh zadach po informatike na osnove fasetnoj tehnologii. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2 (271): 89-92.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-323-326

Bekova M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*
Arsakaeva Kh.S., *senior teacher, Department of the Russian Language, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hapta76@mail.ru*
Kilaev I.Yu., *senior teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isavuso@mail.ru*

THE ROLE OF FAMILY IN EMOTIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS. The article discusses the role of family in emotional and personal development of adolescents. The authors examine features of relationships in the family, the type of family education, which have a significant impact on the development of the child's personality, on the formation of his emotional sphere, character, behavior and attitude to the outside world. The role of socialization, an important step in human development, as well as the family, which is obliged to encourage the child to constructively solve life problems, gradually burden him with increasing duties and responsibilities, corresponding to the degree of his physical and mental development, is shown. The authors conclude that the peculiarities of relationships in the family, the type of family education have a significant impact on the development of the child's personality, on the formation of his emotional sphere, character, behavior and attitude to the outside world. Violations in the educational process contribute to the unfavorable formation of the personality, the emergence of problems in relationships with peers, the development of character accentuations.

Key words: **role, family, emotions, personality, development, teenager, teacher, school.**

М.Р. Бекова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bekovama@mail.ru*
Х.С. Арсакаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hapta76@mail.ru*
И.Ю. Килаев*, ст. преп. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isavuso@mail.ru*

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается роль семьи в эмоционально-личностном развитии подростков. Авторы рассматривают особенности взаимоотношений в семье, тип семейного воспитания, которые оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка, формирование у него особенностей эмоциональной сферы, характера, поведения и отношения к окружающему миру. Показана роль социализации, немаловажной ступени в развитии человека, а также семьи, которая обязана поощрять ребенка к конструктивному решению жизненных проблем, постепенно обременять его возрастающими обязанностями и ответственностью, соответствующей степени его физического и умственного развития. Авторы приходят к выводу, что особенности взаимоотношений в семье, тип семейного воспитания оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка, на формирование у него особенностей эмоциональной сферы, характера, поведения и отношения к окружающему миру. Нарушения в воспитательном процессе способствуют неблагоприятному становлению личности, возникновению проблем во взаимоотношениях со сверстниками, развитию акцентуаций характера.

Ключевые слова: **роль, семья, эмоции, личность, развитие, подросток, педагог, школа.**

Актуальность проблемы обусловлена тем, что семья является важным институтом в формировании личности человека. Сейчас в нашей стране происходит много перемен в социальном плане, меняются ценности и приоритеты, поэтому воспитание меняется. Можно наблюдать деформацию в развитии такого института, как семья, и на неё влияет всё, что происходи в стране. Сейчас большинство исследователей ищут решение этой проблемы, так как она влияет на подрастающее поколение. Самой высокой способностью к адаптации имеет семья, поэтому она является функциональной системой. Для ребенка в первые годы жизни все его окружение – это семья. Его увлечения, желания, а также нужды не выходят за рамки дома. Этот узкий семейный круг является проводником для ребенка, который помогает получить первые знания, опыт общения с людьми, видеть жизнь и окружающие его проблемы. Это помогает ему изучать себя, появляется мнение о себе, о своем значении внутри семьи, а далее – в обществе, способствует осознанию личной ценности. Существует весьма популярное мнение, что ключевое влияние на развитие человека в целом оказывают родители. Для каждого ребёнка очень важны взаимоотношения между родителями, зачастую и между другими родственниками. Непосредственное отношение семьи к ребёнку, окружающий мир и другие аспекты являются опорными точками развития тех или иных качеств [1–8].

Цель данной статьи – рассмотреть роль семьи в эмоционально-личностном развитии подростков.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «семья», «эмоции», «стиль семейного воспитания».

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы с подростками.

Научная новизна статьи определяется выявлением внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на развитие. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли семьи в эмоционально-личностном развитии подростков. Практическая значимость представлена через выявление особенностей взаимоотношений в семье, тип семейного воспитания, которые оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка, на формирование у него особенностей эмоциональной сферы, характера, поведения и отношения к окружающему миру.

Адаптация человека, безусловно, – это один из самых длительных процессов в течение всей его жизни, который начинается с самого рождения. В течение этого времени человек усваивает определенный социальный опыт, он старается приспосабливаться к окружающему миру и собственному, пытается ему подражать. В процессе адаптации человек перенимает различные общественные нормы и формы деятельности, при этом стоит помнить, что если ребенок в группе попытается показать свою индивидуальность, то, возможно, он будет там не принят, поскольку изначально в такой социальной группе необходимо усвоить ее определенные принципы и нормы. У каждого в течение времени появляется необходимость быть похожим на других, именно в этом адаптация помогает каждому человеку акклиматизироваться в этом обществе, поскольку групповая деятельность благоприятно сказывается на развитии и формировании личности ребенка, появлении у него каких-либо ценностей, принципов.

Даже несмотря на то, что мы пытаемся быть похожими на других, в каждом из нас постепенно просыпается желание отдалиться от людей, и это может проявляться абсолютно во всех сферах нашей жизни, неважно, касается это профессиональной деятельности либо поведения, выбора одежды, речевых способностей и так далее. Если же ребенок смог адаптироваться к тому социуму и той группе, в которой находится, то постепенно он понимает, что его индивидуальность теряется, ему хочется выделяться на фоне остальных людей, и именно для этого он начинает использовать свои внутренние ресурсы [2].

Почти каждый человек на нашей Земле хочет найти свое место в обществе. И интеграция человека с обществом происходит легко, если он смог перенять все нормы и те принципы, которые в этом обществе установлены, чему способствует его адаптация в течение всей жизни. Если же адаптация не удалась, и интегрироваться в общество не получилось, то это может вызвать противоречие между индивидом и тем обществом, в которое он хотел интегрироваться, поскольку его индивидуальные навыки, качества культуры и прочее не совпадают с теми же терминами внутри этого общества.

Различные психологи не раз выдвигали ряд теорий, которые можно объединить одной основной мыслью: природные данные, жизненный опыт и осознание себя является основой формирования личности. Само формирование личности начинается в детстве. Существуют внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на развитие. Темперамент является внутренним фактором, а окружающая среда, социальное положение, данное воспитание и даже непосредственный отрезок истории являются внешними факторами. Большинство специалистов подтверждают огромное влияние генетики на личность. При рождении природа наделяет младенца чертами характера или потенциальной одаренностью обоих родителей (сразу двух родов), при этом давая лишь основу для развития личности. Это значит, что ребенок не получит тех же качеств и отличий, что и его родители, но они послужат фундаментом развития человека. Все люди, взрослеющие в равных условиях, становятся уникальными и демонстрируют абсолютно разные качества, воспитанные в них в разное время. Это доказывает важность значимости биологического фактора, который является одной из основ формирования личности [3].

Следующей немаловажной ступенью развития человека является социализация. Развитие человека происходит поэтапно. Пример родителей и воспитание человека влияют на восприятие мира. Существует весьма популярное мнение, что ключевое влияние на развитие человека в целом оказывают родители. Для каждого ребёнка очень важны взаимоотношения между родителями, зачастую и между другими родственниками. Непосредственное отношение семьи к ребёнку, окружающий мир и другие аспекты являются опорными точками развития тех или иных качеств.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что воспитание – это целенаправленный процесс воздействия на развитие человека. Поэтому в первые годы жизни каждый человек перенимает большинство качеств и черт характера от тех людей, которые его окружают. В дальнейшем личность человека может изменяться быть незначительно скорректирована, но именно в ранние годы закладывается «фундамент». Каждого человека на старте своей жизни можно сравнить с губкой. Мы впитываем информацию, хотим того или нет. Поэтому родители должны помнить о важности качественного воспитания и внимания, иначе ребёнок может «впитать» в себя плохую информацию. Добиться должного воспитания возможно с помощью налаженного взаимодействия с ребёнком.

Именно поэтому первые жизненные переживания создают основу, отправную точку для всего экстрасенсорного развития человека. Это основа личности ребенка, благодаря чему он формирует свое отношение к жизни. Мир, окружающий ребенка, – это его дом, семейный круг и люди, которые рядом с ним. Поэтому в этом кругу ребенок всегда может найти защиту и помощь от семьи. В данном случае от ребёнка не требуется проходить все тяготы жизни самостоятельно.

При полном обеспечении ребёнка во всех смыслах родители оставляют ему время на занятие развитием самостоятельности. Семья – это первая и самая важная социальная школа для человека. Любая информация, полученная в каком-либо образовательном учреждении, может быть получена и позже, чего не скажешь о родительском воспитании на ранних этапах взросления человека. Радость жизни, позитивный настрой, и любые другие положительные качества прививаются именно в семье. В случае отсутствия должного воспитания человеку труднее избавиться от негативного отношения к миру. Каждый ребёнок формирует своё личное отношение ко всему окружающему через процесс непрерывного обучения. На ранних этапах это обучение происходит бессознательно, а в дальнейшем сознательно.

Стоит отметить, что и в семьях у детей не всегда получается идентифицировать себя со взрослыми людьми, поскольку есть семьи, в которых ребенок является больше грузом, нежели какой-то радостью, и тем, во что хочется вкладывать свои силы, ресурсы для его воспитания и гармоничного развития. В такой семье у ребенка плохо складываются взаимоотношения с родителями, эмоциональная составляющая сводится практически к нулю, что не дает возможности ребенку идентифицировать себя со взрослым человеком. Также такие семьи не позволяют ребенку выстроить свое собственное «Я», быть самостоятельным и независимым. Ребенок в таких семьях больше похож на ведомого не только внутри своей семьи, но и в обществе в целом. Именно это может повлиять на то, что во взрослой жизни выросший ребенок будет сталкиваться с всевозможными трудностями, он не сможет контролировать свои желания, чувства, и это будет мешать его продуктивной деятельности и коммуникации вместе с людьми. Ему также будет тяжело адаптироваться к реалиям современного мира и к тем изменениям, которые будут происходить в дальнейшем. Это все черты характера, которые типичны для психопатических личностей. Воспитание в детских домах и эмоциональное пренебрежение в семье часто формируют психопатические личности. Человек, являющийся авторитетом для ребенка, должен понимать, что в ходе тесного общения будут формироваться хорошие и плохие качества или черты. При этом процесс обобщения работает в его психике [8].

Это позволяет сделать вывод о том, что ребенок уже умеет обобщать и делать выводы касательно своих чувств, у него получается переносить свои жизненные переживания в различных ситуациях на какие-либо сопутствующие проблемы. Жизненные переживания будут усиливаться намного интенсивнее, если им будут сопутствовать нужные эмоции. Если же в подростковом возрасте либо же позднем детстве его эмоции не меняются к этим противоборствующим переживаниям, то и во взрослой психике они составляют важнейшую часть и не видоизменяются. Процесс жизни в родительской семье является для ребенка одним из важнейших, поскольку именно в этот момент происходит интенсивное обобщение различных эмоциональных переживаний, поскольку здесь также он не подвергается какому-то рациональному анализу, следовательно, во взрослой жизни ему уже придется это делать. Если у человека возникают эмоционально сильные переживания, противоречащие предыдущим обобщениям, они, вероятно, изменят первые, отдав предпочтение другим, более положительным или более негативным обобщениям, чем предыдущие.

Процессы идентификации и обобщения переплетены, поэтому невозможно определить, насколько черта характера является следствием того или иного события в развивающейся личности.

Из всего вышесказанного ясно, что долг семьи – это правильное формирование молодого человека. Семья должна быть лучшей школой для жизни. Она успешно решит эту задачу, если предоставит ребенку самые положительные примеры поведения в жизни, решения жизненных задач и отношения к сообществу. Семья обязана направлять ребенка к конструктивному решению жиз-

ненных проблем, постепенно обременять его возрастающими обязанностями и ответственностью, соответствующей степени его физического и умственного развития. Таким образом, у ребенка будет развиваться способность к самоинициативности, самостоятельной деятельности, к противостоянию трудностям и неудачам.

Семья должна выражать доверие к детям и другим людям, воспитывать их с любовью, уважать их индивидуальность и понимать их личные потребности и предпочтения. Только так в человеке может развиваться социальность. Это большая ошибка, когда члены семьи слишком привязывают к себе – тогда он становится зависимым и некомпетентным вне близкого семейного круга. Но также плохо, когда семья отторгает ребенка от себя, когда его не любят и пренебрегают. В обоих случаях ребенок позже будет недоволен, поскольку, скорее всего, перерастет в нестабильного человека. Ребенок хорошо приспосабливается к семейной жизни сам по себе, а позже успешно справляется с другими сообществами, если семья принимает его как своего равноправного и полноправного члена. Он имеет не только права, но и обязанности в семье. Давать ему только права и не обременять никакими обязанностями – значит баловать, выталкивать на путь больного эгоцентризма, отсутствия независимости, тунеядства и социальной безответственности. Возлагать на ребенка только обязанности – значит действовать авторитарно, и ребенок станет робким, вызывающим, агрессивным и некомпетентным перед лицом жизненных проблем. Задача семьи – найти баланс между обязанностями и правами.

Переход от детства в подростковый возраст психологи именуют онтогенезом, поскольку данный период в жизни каждого человека является критическим и определяет, формирует его дальнейшее мировоззрение, отношение к окружающему миру и самому себе. В онтогенезе психика у ребенка нестабильна, именно поэтому он впитывает все, что получает из социальной среды. Подростковый возраст можно охарактеризовать как этап, когда человек начинает приобщаться к культуре, этап, который начинает формировать личность, закладывать определенные ценности, принципы, которые в дальнейшем будут обусловливать его поведение и поступки.

С. Холл был первым психологом, который описал психологические особенности подросткового возраста, и он также указал на противоречивость действий и поступков детей. Также он отмечал, что подростковый возраст определяется как кризисный период жизни человека, и причина тому легко объяснима, поскольку данный возраст сопровождается анатомическими и биологическими изменениями подростка. Он растет, увеличивается масса тела, мышц, происходит половое созревание. Он продолжает жить в определенной среде и учиться в окружении своих сверстников, при этом внутри данной группы он хочет остаться индивидуальностью, вместе с тем принадлежать этой группе, для чего должен подстраиваться под ее обычаи и традиции. Именно поэтому в подростковом возрасте происходят частые ссоры с родителями и непринятие себя [4].

В подростковом возрасте присутствует реакция эмансипации, которая выражается в полной автономии подростка от любого попечения и поддержки старшего поколения, будь то учителя или родители. Такая ярко выраженная потребность сильно связана с тягой к самостоятельности и самоутверждению как личности, она может проявляться в непослушании и несоблюдении установленных норм и порядков, духовных ценностей. Проявления эмансипации могут быть весьма различны, а возникает она вследствие гиперопеки. Крайняя форма такой реакции – побег из дома в попытке показать, что он может прожить и без опеки взрослых, что он уже сам вырос, более легкая форма – когда подросток принимает форму поведения, при которой он во многих своих действиях поступает как он хочет, самостоятельно.

Немаловажную роль в развитии личности подростка играет семейной сознание, в него входят бытовые элементы, житейские взгляды, традиции семьи, учеты притязаний всех её членов. Всё зависит от поступков и поведения членов семьи, в первую очередь это связано с личностными отношениями. Семья сможет справиться с частными противоречиями (бытовыми проблемами и привычками) общими усилиями, только если поведение каждого члена соответствует их принятым моральным установкам. Если возникают конфликтные ситуации, влияющие на взаимоотношения внутри семьи и затрагивающие всю эмоциональную сферу, то причинами этому являются поступки одного из членов семьи, противоречащие идеалам и принципам другого.

Стоит отметить, что регулярные конфликтные ситуации между родителями непременно отразятся на нравственно-волевом развитии детей, а также влиянии на волевую сферу подростков, в семье которых происходят продолжительные семейные конфликты. Одна часть подростков, которая страдает от семейных конфликтов (возможно даже участвуя в них), наблюдая ссоры и недовольство родителей, аффективное поведение, получают «травмы», угнетающие психику подростка. Другая часть подростков находят возможность выдерживать отрицательное воздействие конфликтов с помощью положительного влияния товарищей, соседей и школьной среды. Стоит помнить, что регулярные и затяжные конфликты внутри семьи приводят к неврозам и стойким эмоциональным состояниям, волевая активность таких подростков стремительно падает [5].

Все это сказывается на учебной деятельности подростков, особенно ярко выражено это после самого конфликта в сравнении, когда обстановка в семье спокойная. Выливается это в такие проблемы, как состояние апатии либо неадекватная реакция подростка на какие-либо замечания учителей; выражения симпатии и антипатии других детей, которые не знают или не понимают ситуации этого подростка, делая выводы только по поведению в школе. Ввиду регулярных семейных скандалов любая продуктивная деятельность подростка сильно замедляется, и он не может показать все свои положительные качества.

Е.Л. Афанасьева и Л.Н. Черных характеризуют стиль семейного воспитания как отношение родителей к ребенку, контроль его действий и поведения, формы поощрения и наказания. С другой стороны, стиль семейного воспитания – это вариативность поведения родителей, которые в разных ситуациях и в разное время будут проявляться в большей или меньшей степени [7].

Одними из самых распространённых стилей воспитания детско-родительских отношений являются либеральный, демократический и авторитарный, к такому выводу мы пришли после анализа соответствующей литературы и научных исследований различных авторов, таких как Г. Мертон, Д. Олсон, С. Розум, К. Роджерс, Б. Скиннер, Т. Кравченко, А. Адлер. Каждому стилю воспитания присущи свои особенности, которые отражаются на психоэмоциональном состоянии ребенка.

Считаем немаловажным более подробно разобрать вышеописанные стили воспитания. Авторитарному стилю воспитания характерны высокий контроль со стороны родителей и довольно холодные, не доверительные отношения. Ребенку предоставляется инициатива редко и в меньшем объеме, родители часто критикуют ребенка, пожелания и предложения ребенка, как правило, не учитываются, в качестве реакции ребенка при таком стиле воспитания часто выступает агрессивность и грубость. В авторитарном стиле воспитания родители часто лишают ребенка самостоятельности, приказывают, ведут жесткий контроль. Авторитарный стиль ограничивает возможности развития свободного мышления у детей, воспитывает отрицательные личностные качества (неуверенность в себе, низкую самооценку).

И.В. Царукян доказала, что в семьях, где преобладающим является демократический стиль воспитания, развивается благополучная семейная обстановка, и, как результат, гармоничное формирование личности детей, благоприятный эмоциональный фон. У детей количество страхов не превосходит возрастные нормы. В семьях, в которых преобладающим стилем воспитания выявляются авторитарный или либеральный стиль, у детей прослеживается нарушение эмоциональной сферы [6].

Качественную классификацию типов нарушения семейного воспитания предложил Э.Г. Эйдемиллер, характеризуя отношения к детям с неврозоподобными состояниями:

1) потворствующая гиперпротекция – семья стремится излишне полно удовлетворить абсолютно все потребности ребенка, постоянно находящегося в центре внимания;

2) доминирующая гиперпротекция – семья ограничивает самостоятельность ребенка, при этом постоянно находящегося в центре внимания;

3) эмоциональное отвержение – семья игнорирует потребности ребенка;

4) повышенная моральная ответственность – семья игнорирует потребности ребенка, при этом требуя от него определенного поведения;

5) жестокое обращение – семья игнорирует потребности ребенка, практикуя жестокие наказания даже за малейшие проступки;

6) безнадзорность – семья игнорирует потребности ребенка, который предоставлен сам себе, без какого-либо контроля со стороны взрослых [9].

Согласно исследованиям Л.Р. Аблаевой, направленным на изучение влияния типа семейного воспитания на развитие личности ребенка, было выделено три типа родительского воспитания, которые способствуют формированию личностных особенностей детей – это авторитетные, авторитарные и снисходительные родители.

Также Л.Р. Аблаева выделяет параметры поведения родителей, которые способствуют развитию вышеуказанных особенностей детей: родительский контроль, родительские требования, способы общения с детьми и эмоциональная поддержка. Для гармоничного развития личности ребенка оптимальным является сочетание требовательности и контроля с уважением и принятием личности ребенка [1].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что тип семейного воспитания оказывает существенное влияние на развитие личности ребенка, на формирование у него особенностей эмоциональной сферы, характера, поведения и отношения к окружающему миру. Нарушения в воспитательном процессе способствуют неблагоприятному становлению личности, возникновению проблем во взаимоотношениях со сверстниками, развитию акцентуаций характера.

Библиографический список

1. Аблаева Л.Р. Влияние стиля семейного воспитания на эмоциональную сферу младшего школьника. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51-1: 269–276.
2. Гарбузов В.И. *Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта*. Санкт-Петерберг: КАРО, 2015.

3. Захаров А.И. *Предупреждение отклонений в поведении ребенка*. Санкт-Петербург, 1997.
4. Кле М. *Психология подростка: психосексуальное развитие*. Москва, 1990.
5. Можгинский Ю.Б. *Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм.* Санкт-Петербург, 1999.
6. Царукян И.В. Влияние стиля семейного воспитания на психоэмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; № 1819: 4–8.
7. Шнейдер Л.Б. *Семейная психология:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический проспект, 2010.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семь*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.

References

9. 1. Ablaeva L.R. Vliyanie stilya semejnogo vospitaniya na `emocional'nuyu sferu mladshego shkol'nika. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* 2016; № 51-1: 269–276.
2. Garbuzov V.I. *Vospitanie rebenka v sem'e: Sovety psihoterapevta*. Sankt-Peterberg: KARO, 2015.
3. Zaharov A.I. *Preduprezhdenie otklonenij v povedenii rebenka*. Sankt-Peterburg, 1997.
4. Kle M. *Psihologiya podrostka: psihoseksual'noe razvitie*. Moskva, 1990.
5. Mozhginskij Yu.B. *Agressiya podrostkov: `emocional'nyj i krizisnyj mehanizm.* Sankt-Peterburg, 1999.
6. Carukyan I.V. Vliyanie stilya semejnogo vospitaniya na psiho`emocional'noe razvitie detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 1819: 4-8.
7. Shnejder L.B. *Semejnaya psihologiya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2010.
8. `Ejdemiller `E.G., Yustickis V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-326-328

Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*
Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

NEW MEDIA AND MODERN PROCESSES IN COMMUNICATION. The article discusses the main processes that occur in the period of new media. The analysis of the studied literature on the manipulative influence of the mass media (hereinafter referred to as the media) on the audience, carried out at different levels, is carried out. Factors of effective manipulative influence of mass media are defined and described. The authors conclude that at the junction of interpersonal communication and mass media, new media have arisen, which, thanks to technological means of communication, allow the user not only to instantly receive information, but also to create an information flow. One of the signs of a new era is interactivity. Cyberspace is the electronic medium of computer networks where online communication takes place. High-speed and wireless Internet has made a person a mobile consumer of news. In addition, the consumer has the opportunity to receive and post information in any formats: text, sound, video. This is how the multimedia of the information flow is formed.

Key words: **new media, mass media, communication, manipulative influence.**

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Priority 2030 Program № 075-15-2021-1323.

Е.В. Везетиу*, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*
Е.В. Вовк*, канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@bk.ru*

НОВЫЕ МЕДИА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ В КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматриваются основные процессы, которые происходят в период новых медиа. Проведен анализ исследуемой литературы о манипулятивном влиянии средств массовой информации (далее – СМИ) на аудиторию, осуществляемую на разных уровнях. Определены и описаны факторы эффективного манипулятивного воздействия СМИ. Авторы делают вывод о том, что на стыке межличностной коммуникации и массмедиа возникли новые медиа, которые благодаря технологическим средствам коммуникации позволяют пользователю не только мгновенно получать информацию, но и создавать информационный поток. У потребителя есть возможность принимать и размещать информацию в любых форматах: текстовом, звуковом, видео. Так формируется мультимедийность информационного потока.

Ключевые слова: **новые медиа, средства массовой информации, коммуникация, манипулятивное влияние.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, программа «Приоритет – 2030» № 075-15-2021-1323

Новая эпоха в массовой коммуникации наступила на рубеже XIX и XX вв. с появлением радио. С приходом радио изменились принципы доставки информации. Она стала циркулировать быстрее, появилась возможность выпускать новости в прямом эфире. Живой звук, трансляция из студии создали эффект присутствия. Невероятно расширился круг потребителей, ведь для получения информации с помощью радио не нужно было быть грамотным. Появление телевидения усилило эффект присутствия за счет «живой» картинки, прямых включений, монтажа (фактически сжатия времени и пространства в кадре). Телевидение позволило объединить основные каналы восприятия человеком информации и действовать на них [1–6].

Цель данной статьи – теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме о манипулятивном влиянии средств массовой информации на аудиторию, осуществляемую на разных уровнях.

Основные задачи статьи видятся в следующем: определение доминирующих факторов эффективного манипулятивного воздействия средств массовой информации на аудиторию, осуществляемую на разных уровнях.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение.

Научная новизна статьи определяется выявлением факторов эффективного манипулятивного воздействия средств массовой информации на аудиторию, осуществляемую на разных уровнях. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости исследуемого междисциплинарного направления. Практическая значимость – в определении направления работы специалистов в эпоху персонализации информационных потоков.

Все медиа существуют благодаря определенным технологиям. Для традиционных медиа были характерны не только ресурсоемкие инструменты создания продукта, но и медиавещатели, ограниченные форматом доставки информации вещания, в связи с чем обратная связь от потребителей была растянута во времени, и этот канал был несравнимо уже против потока от СМИ к аудитории.

Российский ученый А.В. Федоров [6] говорит о манипулятивном влиянии средств массовой информации на аудиторию, осуществляемую на разных уровнях:

1. Психофизиологическом, который связан с эмоциями. Например, изменение восприятия мира, в котором действия персонажа фильма, сериала, телепередачи могут оправдать жестокость и насилие, что будет восприниматься как нечто естественное.

2. Социально-психологическом. Данный уровень основывается на том, что зритель получает иллюзию осуществления желаний посредством действий персонажа телепередачи.

3. Информационном. Суть данного уровня состоит в отражении актуальной для общества информации по типу «как избежать опасности», «как добиться успеха в работе», «как стать счастливым в отношениях», «как отстоять свои границы» и т. д.

4. Эстетическом. Этот уровень рассчитан на определенную часть аудитории, для которой оправданием натуралистического изображения агрессии либо насилия может служить банальное мастерство разработчиков телепрограммы.

Эффективность манипулятивных воздействий СМИ на сознание молодежи достигается за счет того, что:

а) если перед СМИ стоит задача пропагандировать какое-либо явление, зачастую они вкладывают скрытый смысл в информационное сообщение, о котором трудно догадаться неподготовленному человеку;

б) если одна и та же информация повторяется в течение длительного времени, она сохраняется в сознании человека, а иногда фиксируется и на подсознательном уровне;

в) с целью подчеркнуть свою точку зрения или привлечь больше внимания масс СМИ преувеличивают вещи до определенной степени, не каждый способен отфильтровать этот элемент, поэтому люди склонны доверять массмедиа;

г) СМИ влияют на то, как общество думает и действует, люди пытаются отвечать требованиям, которые регламентируют массмедиа [3].

Успех рейтинговых телепередач заключается во многих факторах. Среди них можно выделить отсылки к фольклорным и мифологическим источникам, использование ярких метафор, комбинирование сверхъестественного и природного. Залогом высокого результата также можно считать способность воплотить наиболее устойчивые сюжетные схемы. Телевизионные шоу захватывают потоковые платформы, интуитивно угадывая подсознательные интересы аудитории посредством стандартизации различных идей, характеров, ситуаций и т. д.

Анализируя проблему манипулятивного влияния современных средств массовой информации на молодежь, Л.А. Иванова отмечает, что для утверждения системы универсальных ценностей обеспеченных слоев населения, которые пропагандируются детям и юношеству, существует два пути: восхваление беспринципности, желания разбогатеть любой ценой и создание образа пожилых людей, который является непривлекательным, часто они выступают в роли нищих, бедных, чудаков и т. д. [1].

Люди, которые лишены способности критически мыслить, поддаются манипулятивным приемам. Зачастую телепередачи построены на динамическом изменении эпизодов. Каждый из них, обладая определенной информативностью, влияет на эмоционально-инстинктивную область сознания.

Общие тенденции в сфере новых медиа. Интернет – многоаспектный медиум. Это означает, что он содержит множество разных конфигураций коммуникации. Его разные формы демонстрируют связь межличностной коммуникации и массовой [2].

Интернет-коммуникация может принимать различные формы: от веб-страниц, контролируемых основными медиаорганизациями (например, интернет-представительствами телеканалов или газет), до интернет-сообществ, заинтересованных какими-то конкретными темами, и электронной переписки между коллегами и друзьями. Все эти коммуникативные формы Интернета можно истолковать как единый континуум.

Источники сообщений в Интернете также разнообразны: от одного человека в электронной переписке до социальных групп в интернет-сообществах и групп профессиональных журналистов на веб-страницах. Соответственно, и сами сообщения могут иметь как вполне традиционную для жанра журналистики форму новостей или статей, так и вид историй «с продолжением», созданных в течение длительного времени многими людьми; это может быть и просто разговор между группой пользователей какого-либо сайта или форума. То же касается и аудитории этих сообщений, что может варьироваться от одного лица (адресата электронного письма) до потенциально миллионов. К тому же представители аудитории интернет-сообщений могут менять свою роль с потребителей на производителей этих сообщений [6].

Достоверность. Традиционные массмедиа обычно устанавливают определенные требования и предоставляют определенные гарантии правдивости их информации. В Интернете такие гарантии значительно более проблематичны. В частности, в Интернете возможна ситуация, когда автор того или иного сообщения окажется даже не реальным лицом, а компьютерной программой.

Традиционные массмедиа решают проблему достоверности информации через привлечение к производству своих сообщений специалистов, на которых возлагают задачу проверять факты и ответственность за их правдивость [4]. В Интернете в зависимости от формы коммуникации и источника сообщений уровень достоверности информации может существенно варьироваться. Скажем, мы можем больше доверять информации с официальных веб-сайтов и меньше – из интернет-форумов с их анонимными источниками. В общем, в Интернете есть множество страниц, где источник сообщений остается потребителю неизвестным и не поддается установке. Соответственно, бремя принятия решений относительно того, что определенная информация стоит доверия, в значительной степени переводится на самого потребителя.

Веб 2.0 обычно ассоциируется со свободой обмена информацией, интероперационностью и сотрудничеством. Образцы Веб 2.0 – интернет-сообщества, социальные сети, сайты обмена файлами, блоги, Википедия. Все эти сайты позволяют своим пользователям взаимодействовать друг с другом, изменять и создавать контент в противоположность неинтерактивным сайтам, где зрители ограничены только пассивным потреблением [5].

«Вики. Вики» – это веб-сайт, позволяющий каждому пользователю не просто добавлять свою, но и редактировать или удалять информацию, добавленную другими пользователями.

Самый известный вики-сайт – Википедия. Википедия – это онлайновая энциклопедия, над созданием которой работают не наемные эксперты, а сами пользователи. Проект Википедии, запущенный в 2001 году, продемонстрировал, что действительно огромное количество людей, обладающих знанием, стремятся им поделиться [5]. Благодаря сотрудничеству такого большого количества заинтересованных индивидуумов ошибки, которые допускают авторы статей, очень быстро обнаруживают и исправляют. Также над каждой темой могут работать все без исключения, кто в ней заинтересован и хорошо осведомлен, это обеспечивает максимально детализированное ее освещение. Соответственно, результат этого разветвленного взаимодействия – ресурс, более широкий и более совершенный, чем могла бы обеспечить ограниченная группа экспертов.

Социальные сети. Сайты социальных сетей созданы таким образом, чтобы самым разным людям дать средства связи с другими людьми, с самыми разными целями [2]. Некоторые сайты созданы для того, чтобы помогать пользователям завязывать и поддерживать дружбу. Для достижения этой цели пользователи могут создавать персональные страницы, содержащие информацию о них самих. Они имеют доступ к персональным страницам других людей и могут оставлять им уведомления. Другие социальные сети направлены на то, чтобы обеспечивать пользователям возможность выражать свои мнения и влиять на других или привлекать их к бизнес-операциям, проводя, например, операции купли-продажи. Еще другие направлены, прежде всего, на обмен контентом.

Таким образом, мы можем констатировать, что важный признак Веб 2.0, как следствие интерактивности – уязвимость конфиденциальных данных. Получая доступ к генерированию контента, пользователи оставляют о себе в сети множество информации, в частности частного характера. Фактически Веб 2.0 не отделен от сбора статистики о пользователях, их преференциях и интересах, личной жизни, карьере, друзьях и т. д. Стоит отметить, что такая открытость/незащищенность персональных данных – не просто побочный эффект интерактивной природы сети 2.0, а важная составляющая современной интернет-политики [2].

Интернет-медиа. В основу заложена периодичность. Каналы, относящиеся к массмедиа, характеризуются периодичностью обновления контента и устойчивой внутренней структурой. Специфика интернет-медиа заключается в том, что здесь обновление наполнения может происходить практически непрерывно, а также разноскоростно для отдельных частей сайта или портала. Например, новости почасово, тогда как комментарии медленнее. В общем, оперативность и скорость обновления информации – одна из ключевых характеристик интернет-медиа.

Отметим, что сама природа новой информационной среды, которая позволяет распространять информацию на неограниченные расстояния и в максимально короткие сроки, значительно повлияла на выполнение новых функций СМИ. Согласно исследованиям, публикации информационно-оперативного характера занимают большую часть материалов интернет-медиа.

Как показывают последние исследования, наибольшая часть материалов интернет-медиа приходится на публикации информационно-оперативного характера: новости, хроникальные ленты, репортажи, актуальные интервью.

Традиционные СМИ уже не способны удовлетворить потребности людей в оперативном распространении информации, поэтому в настоящее время фокус печатных изданий сместился с хроникальных новостных материалов в сторону аналитики.

Ареал распространения. Традиционные представления о расстояниях и границах не могли не попасть под влияние Интернета. Большая часть сайтов находится в режиме открытого доступа для пользователей (исключение составляют только те, доступ к которым происходит через систему подписки). Соответственно, в Интернете есть, в общем, два препятствия к получению информации: невозможность доступа к сети и язык общения. Возможности веб-технологий позволяют расширять и усовершенствовать структурные и композиционные элементы издания. Благодаря этому в электронной версии издания появляются новые рубрикации, которые открывают новые коммуникативные возможности для читателя, удовлетворяя его потребности [5].

Интернет-медиа предоставляют ресурсы для установки дистанционной синхронной обратной связи по одному интернет-каналу [5]. Такое информационное участие – важная часть социального участия – привлечение граждан во взаимодействие между собой, с журналистами, органами власти, бизнес-структурами и тому подобное для обсуждения, выработки решений, контроля и участия в их реализации.

Киберпространство – это электронный медиум компьютерных сетей, где происходит онлайновая коммуникация. Киберпространство еще называют виртуальной реальностью [4]. С позиции социального опыта киберпространство – это возможность для индивидов взаимодействовать, обмениваться идеями, делиться информацией, осуществлять социальную поддержку, бизнес, направлять действия, создавать произведения искусства, играть в игры, приобщаться к политическим дискуссиям и т. д. в глобальной сети Интернет.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что начало XXI века открыло новую эпоху в коммуникации. Современный потребитель получает новости мгновенно, практически в режиме реального времени, и эти новости находят его повсюду и приходят отовсюду. Это стало возможным с развитием Интернета. Скоростной и беспроводной Интернет сделал человека мобильным потребителем новостей. На стыке межличностной коммуникации и массмедиа возникли новые медиа, которые благодаря технологическим средствам коммуникации позволяют пользователю не только мгновенно получать информацию, но и создавать информационный поток. Одним из признаков новой эпохи стала интерактивность. Кроме того, у потребителя есть возможность принимать и размещать информацию в любых форматах: текстовом, звуковом, видео. Так формируется мультимедийность информационного потока.

Библиографический список

1. Иванова Л.А. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения. *Вопросы педагогического образования*. 2005; № 16: 251–259.
2. *Интернет-СМИ: теория, история, практика*: учебное пособие. Москва, 2010.
3. Кириллова Н.Б. *Медиакультура. Теория, история, практика:* учебное пособие. Москва, 2008.
4. Лукина М.М. *СМИ в пространстве Интернета:* учебное пособие. Москва: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
5. *Медийный сегмент Интернета: новое осмысление:* учебное пособие. Москва, 2010.
6. Федоров А.В. *Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы*: монография. Москва: Информация для всех, 2014.

References

1. Ivanova L.A. Rol' sredstv massovoj kommunikacii v vospitanii i social'nom formirovanii podrastayuschego pokoleniya. *Voprosy pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2005; № 16: 251-259.
2. *Internet-SMI: teoriya, istoriya, praktika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010.
3. Kirillova N.B. *Mediakul'tura. Teoriya, istoriya, praktika:* uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
4. Lukina M.M. *SMI v prostranstve Interneta:* uchebnoe posobie. Moskva: Fakul'tet zhurnalistiki MGU im. M.V. Lomonosova, 2005.
5. *Medijnyj segment Interneta: novoe osmyslenie:* uchebnoe posobie. Moskva, 2010.
6. Fedorov A.V. *Massovoe mediaobrazovanie v SSSR i Rossii: osnovnye `etapy*: monografiya. Moskva: Informaciya dlya vseh, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-328-330

***Magomedova Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*
***Khacharoeva A.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: asya.khacharoeva@mail.ru*
***Turlova F.S.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Cell Biology, Morphology and Microbiology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: turlova.fatima@yandex.ru*

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE FOR FAMILY LIFE. The article deals with professional self-determination of young people in modern conditions of a metropolis. The question of the qualitative orientation of young people to an active search for a field of activity in which a person can realize his talents, interests and skills and achieve professional self-realization arose with a change in the social system in a number of countries and the emergence of relative freedom in managing their lives. Professional self-determination is a socially significant problem, as it requires a young person to find his place in life, keeping a balance between the real needs and demands of society, taking into account the rapid changes in social and technological progress. The authors come to conclusion that it is possible to provide modern full-fledged provision of vocational guidance and social self-determination of high school students through a systemic, network partnership between educational institutions and professional educational organizations, which in turn will establish ties with vocational guidance centers and directly with employers both in the industrial-commercial sphere and in the scientific-research sphere.

Key words: **professional self-determination, youth, modern conditions, metropolis, students, education.**

***З.Ш. Магомедова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*
***А.Х. Хачароева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: asya.khacharoeva@mail.ru*
***Ф.С. Турлова,** канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: turlova.fatima@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

В статье рассматривается профессиональное самоопределение молодежи в современных условиях мегаполиса. Вопрос качественной ориентации молодежи на активный поиск сферы деятельности, в которой человек сможет реализовать свои таланты, интересы и навыки и добиться профессиональной самореализации, возник с изменением социальной системы в ряде стран и появлением относительной свободы в распоряжении своей жизнью. Профессиональное самоопределение является общественно значимой проблемой, так как требует от молодого человека найти свое место в жизни, соблюдая баланс реально существующей потребности и запросов общества с учетом стремительного изменения социального и технического прогресса. Авторы пришли к выводу о том, что современную полноценную профессиональную ориентацию и социальное самоопределение учеников старших классов возможно обеспечить через системную сетевую партнёрскую связь образовательных учреждений между собой и профессиональными образовательными организациями, которые, в свою очередь, будут налаживать связи с центрами профессиональной ориентации, и непосредственно работодателями как в промышленно-коммерческой сфере, так и в научно- исследовательской области.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, молодежь, современные условия, мегаполис, учащиеся, образование.**

Актуальность исследования профессионального определения учащихся привлекает пристальное внимание педагогов и психологов, социологов и экономистов. Вопрос качественной ориентации молодежи на активный поиск сферы деятельности, в которой человек сможет реализовать свои таланты, интересы и навыки и добиться профессиональной самореализации, возник с изменением социальной системы в ряде стран и появлением относительной свободы в распоряжении своей жизнью [1–7]. Жизненные, практические основания для ее постановки – это, прежде всего, два постоянно воспроизводящихся несоответствия, рассогласование между потребностями общества в притоке трудовых ресурсов в те или иные области труда, с одной стороны, и профессиональными планами, устремлениями, интересами подростков, выбирающими профессию, с другой. Исторически молодые люди являлись одной из самых активных социальных групп, которая играет ключевую роль в формировании социально-профессиональной структуры общества. Появление новых профессий, усложнение глобальных и региональных производственных и логистических процессов, новые достижения в ряде научных дисциплин еще больше повышают значение данной социальной группу и накладывают ответственность за поддержание и формирование здоровой социальной системы. В настоящее время очевидно, что профессиональное самоопределение является общественно значимой проблемой, так как требует от молодого человека найти свое место в жизни, соблюдая баланс

между реально существующей потребностью и запросами общества с учетом стремительного изменения социального и технического прогресса. От молодых людей требуется восполнить дефицит как традиционных кадров, так и быть готовыми к перепрофилированию и уходы в новые сферы деятельности.

Цель данной статьи – рассмотреть процесс формирования профессионального самоопределения молодежи в современных условиях мегаполиса.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «профессиональное самоопределение», «профориентация», «профессия».

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы с молодежью.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования смешанного типа обучения в вузе с целью более гибкого реагирования на изменяющиеся условия во всех сферах человеческой жизни. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о процессе формирования профессионального самоопределения молодежи в современных условиях мегаполиса. Практическая значимость представлена через выявление эффективной системы профориентационной работы с молодежью.

Современные социально-экономические условия и стремительно меняющийся ландшафт актуальных профессий требует изменить подход к процессу профориентации и методологии самоопределения старшеклассников. И в первую очередь на этот запрос должна отвечать система образования, включая актуальную систему профориентации. Система образования должна способствовать рациональному формированию и распределению трудовых ресурсов, созданию системы повышения квалификации и перепрофилирования в соответствии с требованием времени.

Конструирование траектории жизненного пути напрямую зависит от таких факторов, как предшествующее воспитание, социум, в котором он находиться и т. д. Непредвиденные трудности, которые будут возникать в данном процессе, позволяют открыть новые возможности для развития самореализации. Главной задачей для развития в этом возрасте является формирование у человека через систему образования индивидуальной и неповторимой личности для успешной интеграции индивида в развивающемся социуме.

Адекватность и правильность выбора и качество освоения профессии влияют на уровень жизни как молодого человека, так и всего общества. Именно поэтому одним из центральных вопросов в выборе профессиональной карьеры старшеклассником является правильность выбора и релевантность современным условиям и состоянию развития общества.

В настоящее время недостаточно данных о психологических особенностях старшеклассников в условиях современного мегаполиса, выбирающих разные типы профессий. Это снижает качество психологического сопровождения школьников на этапе выбора профессии.

Одним из важнейших выборов в жизни молодого человека можно назвать выбор профессии. Этот выбор подразумевает, что совсем юный человек, у которого еще малого практического жизненного опыта, в определенный момент жизни должен поставить перед собой вопрос о поиске, выборе и овладении особыми теоретическими и прикладными навыками для поддержания своей жизни на качественном уровне.

Решением данной задачи и помощи старшеклассникам занимались не только педагоги и психологи, но и представители разных отраслей науки и искусства. Однако говорить о выработке единой методологической системы для качественного выявления сферы деятельности, которую можно было бы рекомендовать тому или иному старшекласснику на основе его черт характера, интересов и талантов, еще рано.

На сегодняшний день актуальность проблема самоопределения объясняется тем, что современным старшеклассникам уже в самом начале своей профессиональной деятельности придется работать с ответственными и серьезными задачами в условиях стремительно меняющейся системы профессионально значимых навыков, знаний, ценностей и идеалов.

Самоопределение представляет собой сложный, длительный и многоуровневый процесс, включающий в себя разнообразие компонентов. Во время этапа раннего юношеского возраста приоритетным направлениям развития самоопределения выступает профессиональное самоопределение. Несмотря на то, что положительное профессиональное самоопределение выступает следствием общего самоопределения личности, именно на этапе профессионального самоопределения происходит дальнейшее развитие личности. В данной работе мы сможем рассмотреть, насколько психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения способно оказывать воздействие на самоопределение личности обучающегося старшеклассника в условиях временного детского коллектива. Для достижения поставленной цели нам необходимо рассмотреть теоретические подходы к понятию профессиональное самоопределение.

Среди авторов, внесших значительный вклад в развитие исследований процесса профессионального самоопределения, главным образом можно выделить Н.С. Пряжникова. Николай Сергеевич утверждает, что «главная цель профессионального самоопределения заключается в формировании у школьников готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя развивающимся по времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности»[5, с. 74].

Н.С. Пряжников выделяет следующие характеристики, которые необходимо учитывать в планировании профессионального будущего старшеклассникам: «нравственно-ценностная система, информационная составляющая будущей профессии, точная постановка целей и механизмов их достижения, постоянное корректирование и переосмысление достигаемых карьерных перспектив» [5, с. 26].

Е.А. Климов также утверждает, что для успешного процесса профессионального самоопределения будущего профессионального пути необходимо сформировать базовые личностные и профессиональные качества; те индивидуальные способности и умения, которые необходимы для профессиональной деятельности и конкурентоспособности личности в выбранной области; приобрести индивидуальный стиль в выполнении профессиональных компетенций [4, с. 85]

С начала 21 века в педагогике востребована феноменологическая модель профессиональной ориентации, которую впервые начали изучать западные исследователи (А. Маслоу, А. Комтс, К. Роджерс и др.). Данная модель характеризуется индивидуальным характером образования и самоопределением на основе индивидуально-психологических качеств учащегося, а образовательный процесс воспринимается как гуманистическая сфера, которая должна наиболее полно соответствовать природе человека, выявляя и преумножая его отличительные качества.

Данное направление предполагает, что его представители готовы выделить ресурс на создание условий для самопознания и поддержку уникальности каждого школьника. В современных условиях такой подход как никогда необходим для формирования у учащихся старших классов целостного и углубленного представления о современных сферах профессиональной деятельности и специфики карьерного роста.

В то же время возможен формат индивидуальной поддержки или менторства со стороны представителей образовательной среды, нежели общение с позиции управления. Известный ученый и педагог еще в середине 20 века был одним из первых адептов парадигмы психолого-педагогической поддержки и педагогического сопровождения Олег Семенович Газман [2, с. 10].

Педагогическое сопровождение, эмпатическое и открытое общение в современных реалиях становится необходимой помощью подростку в его личностном росте. По мнению советского и российского ученого в сфере педагогики А.В. Мудрика, педагогическое сопровождение – это деятельность педагога, которая нацелена на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, которые потом в итоге повлияют на его профессиональный выбор. Тут у подростка закладывается собственное отношение к профессионально-трудовой сфере жизни и проявляется представление и понимание о способах ее самореализации.

Современные реалии предполагают непрерывное образование и постоянное освоение новых областей знаний и технологий в стремительно усложняющемся мире. Для качественной реализации этой задачи можно ориентироваться на следующие подходы:

– социокультурный подход. Он учитывает факторы и степень влияния общественных процессов на самоопределение в карьерной сфере среди старшеклассников и факторы профессионального выбора старшеклассников на общественные процессы;

– системно-функциональный подход. Он рассматривает содержание профессиональной подготовки старших школьников в рамках процесса школьного образования и выявляет зависимости и противоречия между этими двумя системами;

– деятельностный подход. Данный подход рассматривает изменения качественных характеристик процесса профессионального самоопределения, фиксирует и оценивает отношение современного ученика старших классов к будущей карьерной сфере;

– системный подход. Он представляет процесс формирования профессионального самоопределения как педагогическую систему во всей ее полноте и многообразии, элементы которой взаимосвязаны.

Условия непрерывного образования и готовность к переквалификации за короткий период времени предполагают следующие нововведения в сферу самоопределения:

– интеграция школьных образовательных программ и предметных областей с внеучебной деятельностью, стажировками и практической деятельностью. Сочетание с дополнительным образованием, направленным на формирование компетенций для профессионального самоопределения;

– организация совместных партнерских программ на основе ресурсов школ и других образовательных учреждений, а также организаций непосредственно производственно-коммерческого сектора и научных учреждений;

– организация профильной подготовки учащихся старшей школы с учетом индивидуальных образовательных программ, которые будут отвечать их интересам, способностям и запросам рынка труда;

– организация обязательной предпрофильной подготовки учащихся в соответствии с их профессиональными интересами с целью получения представлений о конкретной профессиональной среде, ситуацией с рынком труда и так далее;

– оказание психолого-педагогической и методической помощи учителю в ситуациях затруднения работы в качестве куратора и ментора. Организация курсов повышения квалификации и системы наставничества. Современный этап развития мира и общества требует специалистов нового типа, которые готовы встроиться в стремительно меняющийся и развивающийся мир и сделать собственный вклад в его развитие. Однако стремительная цифровизация, развитие новых технологий, освоение которых будет проходить более успешно у школьников с техническим складом личности, в то время как гуманитарии могут испытывать дискомфорт и чувствовать себя отстающими от требований современного общества.

Разделение на две группы – «технари» и «гуманитарии» – связано с концепцией существования «карты мозга» человека [3, с. 7]. Исследователи связывали склонность к тем или иным способностям человека с развитием того или иного участка головного мозга. Позднее появились концепции генетической предрасположенности к определенным видам трудовой и творческой деятельности. Если человек не хотел развиваться в сферах, которые органично ему подходят, то ему приходилось прикладывать намного больше усилий для выработки требуемых для осуществления трудовой деятельности качеств и навыков.

Ряд методик, которые применяют в профориентационной деятельности педагоги, также направлены на выявление среди школьников личностей с гуманитарным и техническим типом мышления. Дети с гуманитарным типом мышления склонны к креативным дисциплинам, творчеству, а среди наук они предпочитают философию, социологию, историю, филологию, искусство и другие классические гуманитарные направления. У гуманитариев, как правило, хорошо развита креативность, они эмоциональны, и быстро появляется интерес к новым областям знания, при этом он также быстро пропадает. Детям с гуманитарным складом характера сложнее доводить начатое до конца.

У школьников с техническим типом мышления больше склонности к точным наукам, и они показывают лучшие результаты в математике. У них развито логическое мышление и аналитические способности. В работе над решением задач они чаще прибегают к системному и рациональному подходу. Для них важны факты, четкое понимание алгоритмов и плана действия, что может также и стать минусом, так как такому ребенку сложнее выходить из нестандартных ситуаций, в которых стоит применять креативность и воображение.

Современные запросы к профессиональной подготовке соискателя на актуальные позиции на рынке труда требуют от человека умения владеть рядом специфических качеств. Изменение требований к навыкам выпускников вузов коснулось не только технических направлений, но и гуманитарных. К актуальным навыкам, которые хотят видеть у современного специалиста, можно отнести психолого-педагогическую подготовку, способности к абстрактному мышлению, умение работать с большим объемом данных и качественно их обрабатывать, умение работать с графической информацией, способность логически мыслить и предвидеть тренды и динамику развития заданной ситуации, умение владеть современными технологиями и техникой, а также знать как минимум один иностранный язык [6].

Учащиеся с техническим складом ума больше подходят под описанные критерии, что может говорить об их потенциальной успешности в рамках современных условий труда и состоянии рынка труда.

Все чаще звучит мнение, что выбор специализации в вузе стоит делать с точки зрения практического подхода к выбору будущей профессии. Узкая прикладная специализация становится залогом успешного трудоустройства, а общие или междисциплинарные знания в области социальных или гуманитарных наук проигрывают с точки зрения их актуальности. Тем, кто еще не определился с выбором специальности, наоборот, советуют выбрать техническое направление как стабильную базу, которая точно будет применима в современных реалиях. Эти тенденции видны и в политике в области образования во всем мире – поддержка и финансирование естественно-научных или гуманитарных областей знаний ежегодно снижается, в то время как технические специальности получают поддержку как от правительства, так и от коммерческих компаний, которые выдают гранты и финансируют стипендии [6].

Кроме того, стоит учитывать, что развитие интернет-технологий и диверсификация рыночных отношений спровоцировали тенденции ряда профессий уходить в сферу цифрового пространства. Классические профессии получили не только новые названия, но и новое содержание работы. Если переход профессии от оператора ЭВМ к программисту или специалиста по информационным технологиям еще можно было предвидеть, то уход художников и аниматоров в сферу графического дизайна уже стало обыденностью, которую раньше было сложно представить [1].

В 2021 году Сбербанк совместно с Высшей школой экономики выпустили совместный проект «Атлас профессий будущего». Если посмотреть на прогноз от ведущих специалистов двух организаций, то видно, что такие профессии, как архитектор мультиоблачных решений, инженер дополненной реальности, биоинформатик и другие, требуют фундаментальных знаний, умения работать с большими данными и логического мышления [1]. Классические знания юристов будут недостаточными, когда от них будет требоваться трансформация в блокчей-юристов, юристов в сфере информационных технологий, специалистов по правовому регулированию в фармацевтике и биотехнологиях и т. д. Следовательно, профессии будущего, которые уже сейчас зарождаются или трансформируются из классических специальностей, будут подразумевать узкую специализацию и владение информацией об особенностях современных технологий. Данные тенденции показывают перспективность выбора технический специальностей школьниками, у которых есть склонности к данным сферам трудовой деятельности.

Однако современному рынку труда также требуются специалисты с гуманитарным знанием. Такие специалисты особенно востребованы в сфере коучинга и психолого-педагогической поддержки, юриспруденции и маркетинге, дизайне, менеджменте проекта. Однако стоит помнить о стремительном переходе классических профессий в Интернет и цифровую среду. Если еще несколько десятков лет назад маркетолог занимался разработкой концепций выведения и позиционирования продуктов на обычных рыках и на полках магазинов, то теперь выпускнику необходимо осваивать навыки и получать знания, актуальные для интернет-маркетолога или онлайн-маркетолога. Последние время также набирают популярность актуальные и перспективные профессии таргетолога, SMM-менеджера, SEO-менеджера и копирайтера.

Классический менеджмент теперь тоже требует более узкой специализации и навыков для управления бизнес-процессами на среднем уровне. Особым спросом сейчас пользуются такие современные специалисты, как продюсер онлайн-курсов, спортивный или музыкальный менеджер, комьюнити-менеджер и другие. Вследствие этих тенденций современного развития общества и специфики функционирования современных мегаполисов от педагогов и психологов, которые занимаются профориентационной работой, требуется также владение пониманием перспектив развития рынка труда и осуществление помощи и поддержки школьников на основе этого понимания. Сферы гуманитарного и технического знания, следовательно, и релевантные им профессии требуют от соискателя новых специфических навыков [7].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что современное полноценное обеспечение профессиональной ориентации и социального самоопределения учеников старших классов возможно через системную сетевую партнёрскую связь образовательных учреждений между собой и профессиональными образовательными организациями, которые, в свою очередь, будут налаживать связи с центрами профессиональной ориентации и непосредственно с работодателями как в промышленно-коммерческой сфере, так и в научно- исследовательской области.

Библиографический список

1. *Атлас профессий будущего*. Available at: https://www.sberbank.ru/atlas?fbclid=IwAR3qz- Cj0C4xsMxAwFqoQfgcUz0FzKrBtgt6jrqbTGSzLb-ZhzT4p2Rgbjw#/it
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: концепция проектирования. *Директор школы*. 2007; № 3: 10–16.
3. Дыбина О.В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2019; № 4 (39): 7–11.
4. Климов Е.А. *Как выбирать профессию:* Книга для учащихся старших классов. Москва: Просвещение, 1990.
5. Пряжников Н.С. *Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы)*. Москва: ВАКО, 2006.
6. Собкин В. Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере. *Вопросы психологии*. 1990; № 4: 23–31.
7. Тарлавский В.И. *Становление и развитие профессиональной ориентации: обзор отечественного опыта*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-professionalnoy-orientatsii- obzor-otechestvennogo-opyta

References

1. *Atlas professij buduschego*. Available at: https://www.sberbank.ru/atlas?fbclid=IwAR3qz- Cj0C4xsMxAwFqoQfgcUz0FzKrBtgt6jrqbTGSzLb-ZhzT4p2Rgbjw#/it
2. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii: koncepciya proektirovaniya. *Direktor shkoly*. 2007; № 3: 10-16.
3. Dybina O.V. Informacionnye tehnologii rannej proforientacii detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2019; № 4 (39): 7-11.
4. Klimov E.A. *Kak vybirat' professiyu:* Kniga dlya uchaschihsya starshih klassov. Moskva: Prosveschenie, 1990.
5. Pryazhnikov N.S. *Proforientaciya v shkole i kolledzhe: igry, uprazhneniya, oprosniki (8-11 klassy)*. Moskva: VAKO, 2006.
6. Sobkin V. Vozrastnye osobennosti orientacii v social'no-professional'noj sfere. *Voprosy psihologii*. 1990; № 4: 23-31.
7. Tarlavskij V.I. *Stanovlenie i razvitie professional'noj orientacii: obzor otechestvennogo opyta*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-professionalnoy-orientatsii- obzor-otechestvennogo-opyta

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-331-332

***Makhasheva Ya.A**., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: 18.08.69@mail.ru*

EFFECTIVE METHODS AND METHODOLOGICAL TECHNIQUES IN THE LEGAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article deals with a problem of effective use of methods and methodological techniques in the professional training of future teachers. The author pays attention to the legal training of future teachers as a component of their professional culture. The researcher highlights the role and importance of active teaching methods in preparing future teachers for legal education activities with students. The characteristics of each of the methods and methodological techniques of teaching are given, their capabilities in preparing future teachers for the legal education of students, taking into account their age characteristics, are determined. The presented material allows to draw a conclusion about the importance of integrating classroom and extracurricular activities of students in the process of legal training. The article concludes that the use of active methods and methodological techniques in the legal training of future teachers contributes most to the formation of professional competencies of bachelors in the context of the implementation of qualification requirements and the requirements of the Professional standard of the teacher.

Key words: **professional training, methods, methodological techniques, law educational activity.**

***Я.А. Махашева**, соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: 18.08.69@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема эффективного использования методов и методических приемов в профессиональной подготовке будущих педагогов. Автором обращено внимание на правовую подготовку будущих педагогов как составляющей их профессиональной культуры. Автор выделяет роль и значение активных методов обучения в подготовке будущих педагогов к правовоспитательной деятельности с учащимися. Дана характеристика каждому из методов и методических приемов обучения, определены их возможности в подготовке будущих педагогов к правовому воспитанию учащихся с учетом их возрастных особенностей. Представленный материал позволяет сделать вывод о важности интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе правовой подготовки. В статье делается вывод о том, что применение активных методов и методических приемов в правовой подготовке будущих педагогов в наибольшей степени способствует формированию профессиональных компетентностей бакалавров в контексте реализации квалификационных требований и требований профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, методы, методические приемы, право воспитательная деятельность.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в современном мире большое количество исследований посвящено изучению феномена правовой подготовки, а также процессу определения эффективных методов и методических приемов в этом процессе.

Происходящие в последние годы изменения нормативной базы высшего образования, в частности образовательных стандартов, с одной стороны, вызывает некое непонимание и внутренний протест, с другой стороны, нельзя не признать, что каждая последующая итерация развивает изначально заложенные в стандартах идеи и предоставляет вузам все большую самостоятельность в наполнении образовательной программы. Это, безусловно, позволяет участникам образовательного процесса в большей степени учитывать потребности рынка труда, проектировать индивидуальные образовательные маршруты и траектории, обеспечивать академическую мобильность, учитывать региональные особенности при наполнении вариативной части образовательной программы [1–6].

Педагогическое образование включает в себя теоретическое обоснование процессов воспитания, образования, обучения. Интеграция в нее данных человековедческих наук является основой формирования у будущих учителей целостного знания о ребенке как объекте и субъекте педагогического процесса. Решение обозначенной проблемы по правовой подготовке будущих педагогов с использованием активных методов обучения выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и характеристика наиболее эффективных методов правовой подготовки студентов к правовоспитательной работе с учащимися начальной школы.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия «профессиональная подготовка», «правовая подготовка», «методы», «методические приемы», выделить сущностных характеристики данных педагогических феноменов; определить дидактические возможности методов в правовой подготовке будущих педагогов; представить примеры использования методов и методических приемов.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез педагогического опыта студентов, накопленного в период педагогической практики в общеобразовательном учреждении.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее эффективных методов и методических приемов правовой подготовки будущих педагогов в учебной и внеучебной деятельности.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о возможностях методов и методических приемов в правовой подготовке будущих педагогов.

Практическая значимость состоит в определении значимости интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов на основе комплексного использования методов и методических приемов правовой подготовки будущих педагогов начального образования.

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе выполняет функции, которые обеспечивают развитие у будущих педагогов общую и профессиональную культуру, формируют педагогическую направленность мышления и профессионально значимые качества личности. Следует отметить, что это является основой, которая придает системный характер профессиональной подготовке будущего педагога.

В современной историографии вопросу профессиональной подготовки посвящено большое количество работ. Данной проблемой занимались такие отечественные ученые, как Г.Я. Гревцева, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, И.Н. Симонова, В.А. Сластетнин, Н.М. Яковлева и др.

К примеру, Э.Ф. Зеер определяет профессиональную подготовку не только как комплекс профессиональных знаний и умений, но и как способность реализации профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы [1–6 и др.] показал, что профессиональная подготовка является многофакторной интегральной характеристикой будущих педагогов, которая формируется на основе базисных педагогических навыков, научного знания и умений для решения задач, связанных с их профессиональной деятельностью. А готовность является интегративным профессионально значимым качеством будущего специалиста, то есть результатом подготовки.

В учебном плане Института педагогики, психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, направленность (профиль) Педагогика и психология начального образования определена следующая компетенция: «ОПК-1 – способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» [7].

Однако в учебном плане, смоделированном на основе ФГОС, предусмотрен только один предмет по правовому воспитанию и образованию – это «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности». Вследствие малого/недостаточного изучения права у будущих педагогов еще в процессе обучения образуется недостаточный уровень правовой подготовки. Поэтому в ходе подготовки будущих педагогов важно формировать у них основы правового сознания, правовой культуры и правомерного поведения; готовность и способность к защите своих прав, прав ребенка, умение вести право просветительскую работу с детьми и их родителями. Правовую подготовку будущих педагогов мы рассматриваем как целенаправленный процесс формирования правовых знаний, умений, навыков и способности их применять в практической деятельности.

В педагогике понятие «формирование» рассматривается как целенаправленное воздействие на ученика или студента, осуществляемое преподавателем для создания определённых условий, которые в дальнейшем способствуют развитию у обучающегося новых качеств, знаний и умений [1]. Педагогическая деятельность преподавателя направлена не только на передачу определенной суммы знаний, но и на формирование определенных личностных качеств, мировоззрения, ценностных установок обучаемых.

Без использования определенных приемов и методов нельзя реализовать поставленные цели, сделать процесс подготовки будущих педагогов к правовоспитательной деятельности среди учащихся, родителей содержательным и качественным. Методы обучения будущих педагогов праву рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, ориентированные на достижение целей правовой подготовки. А методические приемы

являются частными средствами, с помощью которых осуществляется тот или иной способ познания правовой реальности и способствует освоению навыков в области права. Как отмечает Е.А. Певцова, выбор методов обучения зависит от того, какие цели и задачи ставит перед собой преподаватель или учитель, от уровня подготовленности обучаемых и их возраста, от личных способностей учителя/преподавателя [4].

Учитывая специфику компетентностного подхода для реализации вышеуказанной компетенции в подготовке будущих педагогов, необходимо применять современные методики активного обучения (мозговой штурм, работа в малых группах, ПОПС-формула и др.). Благодаря использованию таких методов студент научится высказывать собственное мнение по обсуждаемой проблеме правовой направленности, приводить аргументы в подтверждение своей точки зрения, но при этом он научится слышать и слушать другого человека, считаться с его мнением; уметь взаимодействовать на принципах сотрудничества и сотворчества.

Также студент может научиться работать самостоятельно с правовым источником и извлекать в ходе анализа нужную информацию для работы с учащимися, учитывая их возрастные особенности. Анализ деятельности будущих педагогов в период педагогической практики показал, что в практической деятельности по правовому воспитанию с учащимися студенты могут использовать такие методы и приемы, как педагогическое и психологическое воздействие, убеждение, внушение, беседа, рассказ, поощрение, личный пример (не только свой, но и родителей). В целом были использованы такие группы методов, как словесные, наглядные, практические.

Например, очень эффективен в работе с учащимися младших классов метод упражнений. При этом особенно эффективны ситуационные упражнения, которые основаны на той или иной организации поведенческих упражнений.

Формами ситуационных упражнений могут быть:

– игры,
– конкурсы,
– инсценировки,
– праздники,
– смотр,
– бал и др.

Указанные формы применяют педагоги в работе с учащимися начальной школы для освоения норм поведения, культуры поведения, для объяснения определенных действий и поступков и др. Для организации ситуационного упражнения можно взять сюжет из сказки, художественного произведения. Например, для объяснения права на отдых, игру можно использовать сюжет сказки Ш. Перро «Золушка», для объяснения роли государства в жизни ребенка, оставшегося без родителей, педагог использует сказку С. Маршака «Двенадцать месяцев»; для объяснения правил поведения в гостях – сюжет мультфильма про Винни Пуха и др.

В ходе прохождения педагогической практики будущие педагоги убедились, что использование сказочных сюжетов в правовоспитательной деятельности с учащимися младших классов позволяет педагогам реализовать задачу передачи определенной суммы знаний, а также мотивировать и развивать интерес к усвоению нравственных понятий.

В процессе изучения психолого-педагогических дисциплин студенты осваивали, каким образом происходит смена ведущей деятельности ребёнка – от игровой к учебной. В период педагогической практики студенты пришли к убеждению, что игровые методы обучения имеют огромный потенциал в плане активизации познавательной деятельности учащихся, а также в процессе формирования интереса к предмету, к конкретным учебным материалам, которые обыгрываются в игре.

По мнению студентов-практикантов, на таких уроках с игровыми элементами учащиеся всегда работают более активно. Главное, чтобы будущие педагоги поняли, что педагогические игры – довольно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное различие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

На наш взгляд, в процессе подготовки будущих педагогов к правовоспитательной деятельности можно использовать диалоговые методические приемы, в ходе которых передается и усваивается определенная информация. Работая в диалоговом режиме, студенты приобретают профессионально значимые умения, навыки и способности взаимодействовать. В диалоге принимают участие, с одной стороны, обучающиеся, с другой – преподаватель, задача которого скорректировать ответ студентов по заданной теме. Одной из форм диалога является дискуссия, которую можно использовать для развития самостоятельности при высказывании своего мнения. Дискуссии можно использовать при соблюдении определенных правил. Благодаря данной форме обучающиеся приобретают навыки формулирования ответа, умение отстаивать свою позицию, а также слышать другую точку зрения, проявлять к ней толерантность. Используя данную форму, преподаватель может столкнуться с проблемой: на дискуссионные вопросы либо вообще не будет ответов в силу слабо развитых речевых навыков и умения анализировать, либо в дискуссии принимают участие только активные студенты, которые обладают данными навыками. Эти трудности преодолимы при помощи вышеописанного диалогового метода. Режим диалога способствует развитию коммуникативных качеств у студентов и эффективному усвоению полученных знаний. Восприятие правовой информации улучшается, если в подготовке студентов использовать такой методический прием, как решение практико-ориентированных ситуаций. Знания и навыки, приобретенные в процессе решения практических ситуаций, будущие педагоги могут использовать в правовоспитательной и профессиональной деятельности с учащимися.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование правовой компетентности будущих педагогов достигается в процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной практической деятельности. Применение активных методов и методических приемов в правовой подготовке будущих педагогов в наибольшей степени способствует формированию профессиональных компетентностей бакалавров в контексте реализации квалификационных требований и требований профессионального стандарта педагога.

Библиографический список

1. Волох Т.Г. *Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: на материале педагогических дисциплин*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
2. *Компетенции в образовании: опыт проектирования:* сборник научных трудов. Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
3. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 1984; № 1.
4. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие для студентов учебных заведений. Москва, 2003: 77–113.
5. Панина Т.С. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2007.
6. Хорошавина Т.А. Педагогические компетенции современного педагога. *Образование и воспитание*. 2020; № 2 (28): 1–4. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/161/4985/
7. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «» (с изменениями и дополнениями, редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020, 8 февраля 2021 г.). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

References

1. Voloh T.G. *Razvitie social'no-pravovoj kompetentnosti buduschego uchitelya: na materiale pedagogicheskih disciplin*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2006.
2. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «IN`EK», 2007.
3. Kuz'mina N.V. Pedagogicheskoe masterstvo uchitelya kak faktor razvitiya sposobnostej uchaschihsya. *Voprosy psihologii*. 1984; № 1.
4. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie dlya studentov uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003: 77-113.
5. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2007.
6. Horoshavina T.A. Pedagogicheskie kompetencii sovremennogo pedagoga. *Obrazovanie i vospitanie*. 2020; № 2 (28): 1-4. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/161/4985/
7. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. N 121 “” (s izmeneniyami i dopolneniyami, redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020, 8 fevralya 2021 g.). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 796.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-332-335

Mykhnyuk M.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: marya_myhnuk@mail.ru*
Abduramanov A.R., *postgraduate, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: Abduramanov95@mail.ru*

A MODEL FOR MANAGING THE TRAINING OF A WRESTLER ATHLETE AT VARIOUS STAGES OF TRAINING AND IMPROVEMENT. A model for managing the training of a wrestler athlete at various stages of training and improvement has been developed. In the content of the model, the stages of long-term training and improvement and training of a wrestler athlete are considered and justified. Psychological, physical, technical and tactical training is considered according to the stages

of long-term training and improvement. Three stages of preparation are considered: the stage of preliminary basic training; the stage of specialized basic training; the stage of sports improvement. Conditions for forming a wrestler's sportsmanship and the assessment of motor skills at various stages of long-term improvement are analyzed. When forming models, the most significant characteristics for this sport are identified, which are independent in nature. Preparedness models allow to reveal the achievement of the planned indicators of competitive activity and determine the main directions of improving preparedness.

Key words: **model, management, training process, wrestlers, component, preparation.**

***М.И. Мыхнюк**, д-р пед. наук, проф., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: marya_myhnuk@mail.ru*
***А.Р. Абдураманов**, аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail. Abduramanov95@mail.ru*

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СПОРТСМЕНА-БОРЦА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Разработана модель управления тренировкой спортсмена-борца на различных этапах подготовки и совершенствования. Содержание модели рассматривает и обосновывает этапы многолетнего обучения, совершенствования и подготовки спортсмена-борца. Психологическая, физическая и технико-тактическая подготовка рассматривается в соответствии с этапами многолетней подготовки и совершенствования. Были рассмотрены три этапа подготовки: этап предварительной базовой подготовки; этап специализированной базовой подготовки; этап спортивного совершенствования. Также были проанализированы условия формирования спортивного мастерства борца и оценка двигательных навыков на различных этапах долгосрочного совершенствования. При формировании моделей выявляются наиболее значимые для данного вида спорта характеристики, которые носят независимый характер. Модели подготовленности позволяют выявить достижение запланированных показателей соревновательной деятельности и определить основные направления повышения подготовленности.

Ключевые слова: **модель, управление, тренировочный процесс, борцы, компонент, подготовка.**

Управление тренировочным процессом связано с повышением уровня технической и тактической подготовленности в процессе соревновательной деятельности. Принято понимать модель как образец в более широком смысле – любой образец (ментальный или условный) объекта, процесса или явления [1–6].

В педагогике термин «модель» рассматривается как искусственно созданный объект в виде диаграммы, физических структур, знаковых форм или формул, который, будучи похожим на изучаемый объект (или явление), отображает и воспроизводит в более простой и грубой форме структуру, свойства, взаимосвязи и родственные связи между элементами этого объекта.

В психологии под «моделью» понимается «мысленно представленная или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит комплекс существенных свойств и способна заменить объект в процессе познания» [1, с. 44].

Цель статьи – обоснование модели управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования.

Основные задачи статьи:

1. Определить теоретико-методические положения построения модели управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования**.**

2. Разработать модель управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования**.**

3. Обосновать модель управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования**.**

Методы исследования:

1) теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования;

2) моделирование;

3) изучение опыта подготовки спортсменов-борцов.

Научная новизна статьи: теоретически обоснована необходимость в разработке модели управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования. Разработанная модель дополняет теорию и методику организации профессиональной деятельности в области спортивных тренировок спортсменов-борцов.

Практическая значимость статьи: основные положения исследования направлены на повышение качества подготовки борцов на различных этапах обучения и совершенствования.

Процесс многолетней подготовки юных борцов должен быть ориентирован на подготовку к выступлениям в спорте высших достижений [2].

Методика подготовки борцов должна полностью соответствовать современным требованиям соревновательной деятельности. Для характеристики педагогического процесса вводится соответствующая программа, последовательная реализация которой отражает основные этапы ее развертывания (рис. 1).

В единоборствах атакующие действия являются основным средством достижения победы, поэтому все стороны подготовленности борцов ориентированы на эффективную и надежную реализацию атакующих приемов, определяющих результат в спортивных соревнованиях.

При этом решаются следующие ведущие задачи:

– овладение техникой и тактикой вольной борьбы;

– развитие необходимых двигательных качеств, которые необходимы для успешного ведения боя;

– организация и совершенствование общей функциональной подготовленности спортсменов-борцов;

– совершенствование необходимых морально-волевых качеств;

– приобретение и закрепление теоретических знаний и практического опыта, необходимых для успешной тренировочной и соревновательной деятельности и др.

Данные задачи определяют основные направления спортивной подготовки, которые в модели рассматриваются как составляющие:

– психологическая подготовка спортсмена-борца,

– технико-тактическая подготовка спортсмена-борца,

– физическая подготовка.

Первый компонент модели – это психологическая подготовка. В процессе психологической подготовки формируются и совершенствуются морально-волевые качества и специальные психические функции борца, которые повышают способность управлять своим психическим состоянием во время тренировочной и соревновательной деятельности [1].

Задачами психологической поддержки на этапе предварительной базовой подготовки являются следующие: развитие и поддержание устойчивого интереса к спорту у юных борцов и развитие стремления к целенаправленному долгосрочному спортивному совершенствованию; развитие у спортсмена осознанной потребности соревноваться и формирование психологического механизма сравнения их спортивных результатов с результатами других спортсменов [3].

На этапе специализированной базовой подготовки основными задачами являются следующие: развитие умения ставить соревновательную цель и разрабатывать алгоритм ее реализации; развитие навыков самоконтроля спортсмена (оперативного, текущего и пошагового) для коррекции и оптимизации психологического и физиологического состояния; обучение спортсмена проведению самоанализа выступлений на соревнованиях и работе над ошибками на основе осмысленного отношения и рационального подхода; усиление мотивации к занятиям спортом [3].

Важными задачами психологической поддержки на этапе спортивного совершенствования являются: увеличение объема психологической подготовки и разработка индивидуальной программы психологического воздействия; разработка стратегии психологической подготовки с акцентом на сильные стороны психики спортсмена; развитие способности спортсмена к саморегуляции в психологически сложных соревновательных условиях (сознательное управление собственными чувствами, мыслями и ощущениями).

Второй компонент модели – это технико-тактическая подготовка борцов вольного стиля. На данном этапе решаются следующие ведущие задачи подготовки:

– создание представлений и формование базовых технических навыков,

– создание условий для применения сформированных навыков,

– освоение разнообразных новых для спортсменов технических приемов борьбы.

При этом тактические схемы должны постоянно совершенствоваться, а оптимальные варианты отрабатываться в процессе тренировки.

Крайне важным компонентом тренировочного процесса является моделирование специфики техники различных возможных противников, прежде всего тех, с кем придётся сталкиваться в соревнованиях. Крайне важным является обеспечение вариативности тактических решений, принимаемых в зависимости от возникших ситуаций в условиях спортивных соревнований по борьбе [4].

В структуре технической подготовленности очень важно различать базовые и вспомогательные движения. Базовые движения и действия составляют основу технической подготовки в этом виде спорта. Без них эффективная конкурентная

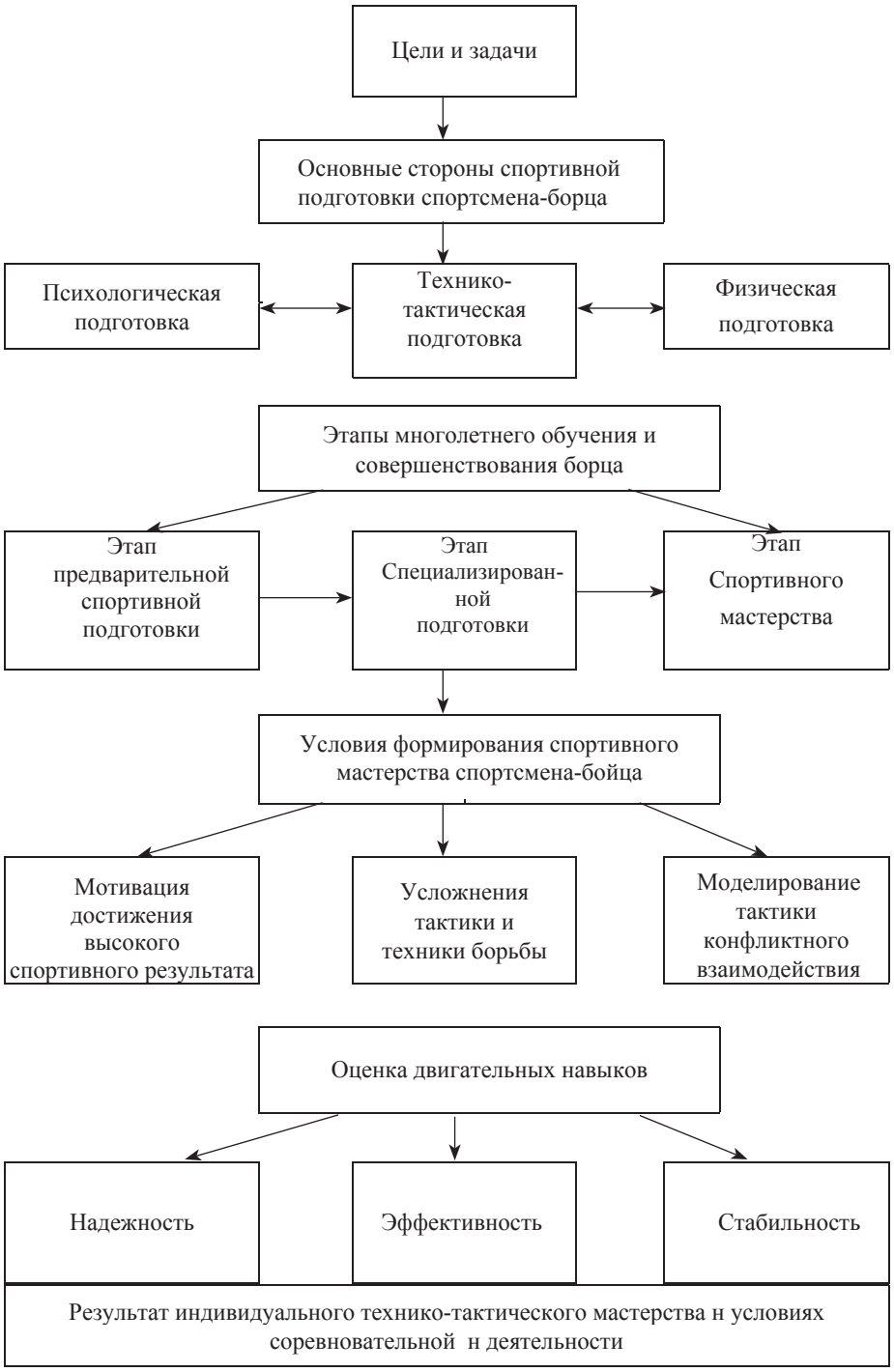


Рис. 1. Модель управления подготовкой спортсмена-борца на различных этапах обучения и совершенствования

борьба с соблюдением существующих правил невозможна. Овладение базовыми движениями обязательно для спортсмена, специализирующегося на спортивной борьбе. Вспомогательные движения и действия в значительной степени формируют личность и техническую манеру, стиль спортсмена. На уровне высочайшего мастерства дополнительные движения, определяющие индивидуальность конкретного спортсмена, могут стать решающим инструментом в борьбе [5].

Третий компонент модели содержит основные элементы физической подготовки борцов. Учёные [2; 3; 4 и др.] выделяют ведущие задачи, решаемые в процессе физической подготовки:

– повышение (на основе разнообразных средств, приёмов) уровня возможностей функциональных систем каждого спортсмена,

– развитие двигательных качеств спортсмена-борца,

– совершенствование способности проявлять физические качества в соревновательных условиях.

Согласно модели, к условиям формирования различных аспектов физической подготовки спортсмена-борца относятся следующие: мотивация к достижению высокого спортивного результата, усложнение техники и тактики борьбы, моделирование тактики конфликтного взаимодействия в поединке.

Первое условие – мотивация достижения – это склонность стремиться к успеху, настойчивость перед лицом неудач и гордость за достижение цели. На пути к вершинам мастерства спортсмен на протяжении многих лет должен придерживаться строгого режима, во многом ограничивая себя, выдерживать огромные тренировочные и соревновательные нагрузки. Все это возможно лишь при высокой мотивации в достижении поставленной цели [1].

Второе условие – это усложнение тактики и приемов ведения схватки. Предлагается изучать биомеханические движения при выполнении базовых приемов в динамике с вариантами и методами разносторонней тактической подготовки с целью повышения эффективности технико-тактических действий. Основной акцент индивидуализации делается на доведении тактико-технических действий борцов до уровня двигательного умения, а затем и до уровня двигательного навыка.

Организация тренировочного процесса в этот период предполагает наличие регулирующего и личностного влияния, наряду с другими факторами они определяют успешность развития индивидуальных психомоторных навыков и специальных физических качеств [4].

Третье условие предполагает использование метода моделирования ситуаций борьбы для выработки комбинационного стиля ведения поединка в процессе соревновательной деятельности.

Ее можно схематически представить в виде следующих системных блоков:

– начало взаимодействия;
– переход к активному взаимодействию;
– переход к исключению одной из сторон противоборства;
– результат исключения одной из сторон из противоборства.

В связи с тем, что поединок между борцами характеризуется состоянием постоянного изменения динамической ситуации соревновательной схватки, необходимо варьировать систему блоков таким образом, чтобы она была приемлема для процесса формирования индивидуального стиля деятельности для каждого спортсмена-борца в процессе тренировочной деятельности и совершенствования.

Выделенные системные блоки ситуаций поединка являются регуляторными компонентами для управления индивидуализацией подготовки спортсменов-борцов данного уровня, позволяющие программировать индивидуальные технику атакующих (контратакующих или защитных) действий в направлении усиления узловых звеньев технико-тактических действий, а также моделировать темповой ритм выполнения технико-тактических действий во время схватки [4].

Такой подход к процессу обучения и совершенствования способствует систематическому формированию навыка темпового стиля ведения поединка, индивидуально-ориентированного к стилю конкретного борца.

Библиографический список

1. Платонов В.Н. *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения*: учебник: в 2 кн. Киев: Олимпийская литература, 2015; Кн. 1.
2. Уэйндберг Р.С., Гоулд Д. *Основы психологии спорта и физической культуры.* Перевод с английского Г. Гончаренко. Киев: Олимпийская литература, 1998.
3. Высочина Н.Л. *Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в олимпийском спорте*: монография. Москва: Спорт, 2021.
4. Бардамов Г.Б. *Научно-методические основы управления подготовкой спортсменов-единоборцев с учетом их этнокультурных особенностей*. Диссертация … доктора педагогических наук. Улан-Удэ, 2013.
5. Шахмурадов Ю.А. *Вольная борьба. Научно-методические основы многолетней подготовки борцов*. Москва: Высшая школа, 2011.
6. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. *Современные тенденции развития вольной борьбы*: учебное пособие. Красноярск, 2016.

References

1. Platonov V.N. *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte. Obschaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya*: uchebnik: v 2 kn. Kiev: Olimpijskaya literatura, 2015; Kn. 1.
2. U`ejndberg R.S., Gould D. *Osnovy psihologii sporta i fizicheskoj kul'tury.* Perevod s anglijskogo G. Goncharenko. Kiev: Olimpijskaya literatura, 1998.
3. Vysochina N.L. *Psihologicheskoe obespechenie podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte*: monografiya. Moskva: Sport, 2021.
4. Bardamov G.B. *Nauchno-metodicheskie osnovy upravleniya podgotovkoj sportsmenov-edinoborcev s uchetom ih `etnokul'turnyh osobennostej*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2013.
5. Shahmuradov Yu.A. *Vol'naya bor'ba. Nauchno-metodicheskie osnovy mnogoletnej podgotovki borcov*. Moskva: Vysshaya shkola, 2011.
6. Zav'yalov A.I., Mindiashvili D.G. *Sovremennye tendencii razvitiya vol'noj bor'by*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-335-337

Savchenko L.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: lubov29@bk.ru*
Platonova A.V., *Cand. of Sciences (Social Communications), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: lubov29@bk.ru*

DIGITAL ENVIRONMENT AS THE MAIN FACTOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. The article studies the use of modern information technologies, which determines new trends in the field of improving the quality of education. In the general sense, by determining the quality of education, one can assess the state and effectiveness of the education process in society, its compliance with the needs in the formation and development of professional competencies of an individual. The electronic information and educational environment is a set of information, methodological and technical resources that ensure the achievement of the goals of training, education and development. Thanks to the carried out analysis, it is possible to identify various directions for improving the quality of education based on the use of an electronic information and educational environment: 1) placing links to electronic libraries, databases containing current professional literature in the system; 2) placement of digitized materials that are not available in public electronic libraries, but at the same time are a valuable source of professional knowledge; 3) placement of information about the most significant scientific events – conferences, congresses, participation in which will ensure the accumulation of professional experience of students; 4) posting information about scientific grants that will potentially help improve the professional competence of students; 5) creation of a forum that activates a professional dialogue between students, scientific and pedagogical staff and the leadership of the university. Improving the quality of education with the help of modern information technologies, particularly the electronic information and educational environment, contributes to the forming of a competent specialist and of a person with high information competence. The study is financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Priority 2030 Program № 075-15-2021-1323.

Key words: **higher education, quality of education, electronic information and educational environment, information and communication technologies, electronic educational resources, electronic library, information competence, professional competence.**

Л.В. Савченко*, д-р филол. наук, проф., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: lubov29@bk.ru*
А.В. Платонова*, канд. наук по социальным коммуникациям, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: lubov29@bk.ru*

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена активному использованию современных информационных технологий, которое определяет новые тенденции в области повышения качества образования. В общем смысле определяя качество образования, можно оценить состояние и эффективность образовательного процесса в обществе, его соответствие потребностям в формировании и развитии профессиональных компетенций личности. Электронная информационно-образовательная среда – это совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающих достижение целей обучения, воспитания и развития. Повышение качества образования с помощью современных информационных технологий, в частности электронной информационно-образовательной среды, способствует, во-первых, формированию компетентного специалиста, а во-вторых, человека с высокой информационной компетентностью.

Ключевые слова: **высшее образование, качество образования, электронная информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронная библиотека, информационная компетентность, профессиональная компетентность.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, программа «Приоритет – 2030» № 075-15-2021-1323

Актуализация потребности в определенном педагогическом мышлении, инновационных формах и новых условиях реализации образования, воспитания и развития обучающихся тесно связана с непрерывным совершенствованием структуры образования, направленной на повышение качества образовательных услуг, которые предоставляют учреждения образования. На сегодняшний день ситуация такова, что представители философии образования, государственной образовательной политики и педагогической науки ищут пути развития системы образования: механизмов, методов и средств повышения качества предоставляемых образовательных услуг. Одним из путей решения, который удалось найти, является создание в учреждениях образования цифровой образовательной среды [1–19]. Одним из главных вопросов образовательной политики государства является цифровизация современного образования. С точки зрения философии образования и современной образовательной политики разработка и предоставление устойчивой цифровой среды учреждениям образования выступает ключевым аспектом достижения качественного образования.

Цель данной статьи – изучение содержания цифровой образовательной среды, ее структуры, особенностей построения и функционирования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: обоснование потребности построения и функционирования цифровой образовательной среды как одной из стратегий, направленных на модернизацию образования и повышение качества образовательных услуг.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение.

Научная новизна статьи определяется выявлением преимуществ цифровой образовательной среды: обеспечение образовательными возможностями всех участников образовательного процесса в равной степени; мобильность обучения (варьирование времени и места обучения); возможность непрерывного образования в течение всей жизни; возможность подготовки школьников, студентов, слушателей курсов с помощью программ профессиональной переподготовки по проектируемым индивидуальным образовательным маршрутам; потребление, применение и разработка электронных образовательных ресурсов. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости исследуемого междисциплинарного направления. Практическая значимость – в определении направления работы специалистов по созданию цифровой образовательной среды.

Сегодня информатизация образовательных учреждений – это необратимый процесс изменения сущности, методов и организационных форм подготовки обучающихся на этапе перехода организаций образования к работе в условиях информационного общества [1, с. 2; 17, с. 42–54]. Одним из этапов информатизации является цифровизация образования. Для воплощения инновационного потенциала высшего учебного заведения важна правильно построенная структура цифровой образовательной среды [2; 5; 10; 18; 19]. Такая тенденция развития образования, как цифровизация, по мнению исследователей Т.В. Никулиной и Е.Б. Стариченко, «направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно владеют мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью электронного обучения» [11, с. 107].

С помощью проведенного анализа научных подходов можно сказать о том, что информатизация и цифровизация образования – это сущность цифровых технологий, которую нельзя сводить лишь к овладению инструментарием. Реализация образования в информационную эпоху с применением цифровых технологий – это построение уникальной среды существования, которая обеспечивает новые возможности осуществления образовательной деятельности: мобильность обучения (варьирование времени и места обучения); возможность непрерывного образования в течение всей жизни; возможность подготовки школьников, студентов, слушателей курсов и программ профессиональной переподготовки по проектируемым индивидуальным образовательным маршрутам; потребление, применение и разработка электронных образовательных ресурсов [3, с. 25–36; 11, с. 107; 15, С. 3–12].

Таким образом, проведение всесторонней подготовки обучающихся в условиях информатизации и цифровизации образования обосновывает потребность обращения к средовому подходу. Образовательная среда, по определению Н.К. Конопатовой, представляет собой совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности [7]. В рамках данного исследования мы согласны с мнением С.В. Тарасова, который определяет термин «образовательная среда» как совокупность социальных, культурных, а также специально-организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, с помощью взаимодействия которых происходит становление личности [14, с. 133–138].

В структуре образовательной среды исследователи выделяют следующие компоненты: содержательный, методический, коммуникативный. На сегодняшний день образование развивается в контексте гуманистической парадигмы. Так, согласно указанным выше компонентам образовательной среды, в условиях гуманистической личностно ориентированной педагогики к ней предъявляются особые требования [14, с. 133–138].

В рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» инновационная цифровая образовательная среда рассматривается как открытая совокупность информационных систем, предназначенная для обеспечения различных задач образовательного процесса [16].

Анализ источников позволяет говорить о том, что современные теоретики педагогической науки – это сущность инновационной образовательной среды, которая основана на современных информационно-коммуникативных и цифровых технологиях и понимается как многокомпонентная система образовательных ресурсов и технологий, обеспечивающих автоматизацию, информатизацию и цифровизацию образовательной деятельности учреждения [1]; антропософический релевантный информационный антураж, который предназначен для раскрытия творческого потенциала и талантов педагога и обучающегося [6, с. 44–48]; социально-психологическая реальность, в области которой созданы условия, обеспечивающие познавательную деятельность и доступ к информационным образовательным ресурсам на основе современных информационных технологий [8, с. 54–56].

Цифровая образовательная среда, по мнению Е.Б. Стариченко и Т.В. Никулиной, призывает педагогов придерживаться иной ментальности, нового восприятия картины мира, инновационных подходов и форм работы с обучающимися [11, с. 107].

Теоретики цифровой педагогики считают, что главными функциональными компонентами современной цифровой образовательной среды являются следующие: организация обучения или управление учением; цифровое тестирование (Digital Testing) с целью улучшения качества тестирования и обучение в целом. Требования к созданию образовательной среды в рамках компонента:

1. Содержательный компонент: актуальность значения образования для развития личности и профессиональной деятельности специалиста; интегративный подход к содержанию обучения; открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем.

2. Методический компонент: изменчивость учебных программ; свобода выбора образовательного пути; разнообразие методических обучающих средств и педагогических технологий; акцент на диалогическое (субъект-субъект) обучение; учет различных преобладающих способов восприятия информации обучающимися.

3. Коммуникативный компонент: взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех субъектов образовательного процесса; преобладающее позитивное настроение всех субъектов процесса обучения; участие всех участников в конструировании и оптимизации образовательного процесса; представление и оценивание заданий – функция, которая обеспечивает качественную координацию и обратную связь со студентами, в частности проверка работ на плагиат; управление административными данными об обучающихся (регистрация посещаемости занятий, оценок и тому подобное); регулирование расписания занятий; организация стажировок и итоговых проектов (взаимодействие между студентом и организацией, в которой проходит стажировка, управление контрактами и документами, мониторинг качества стажировки); разработка, управление и обмен учебными материалами; поддержка учебного процесса (разработка инструментов, используемых для мониторинга успешности студентов и предоставление им целевой обратной связи для поддержки процесса обучения); учебная аналитика; общение; сотрудничество; создание и применение мультимедийного продукта; разработка дополнительного свободного программного обеспечения.

Создание цифровой среды образовательной организации основывается на применении средств информационно-коммуникативных технологий, а также на использовании в учебно-воспитательном процессе инновационных цифровых технологий обучения. Стоит отметить, что активное внедрение и применение цифровых технологий обучения и включение в систему научно-методического оснащения для процесса обучения способствует формированию цифровой среды. Уточним, что цифровые ресурсы представляет собой современный эволюционированный облик информационных ресурсов, которые применяются в образовании. Ресурсы, описанные в электронном виде, являются учебно-методическими материалами, которые включают в себя как элементарные объекты (текст, рисунок, анимацию, модель), так и сложные формы (документ, слайд, презентация, тест, курс). Доступность знаний, развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся на основе личностно ориентированного подхода, интенсификации образовательного процесса происходит на основании применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Ведущим показателем качества цифровой образовательной среды является оснащение образовательными ресурсами всех участников образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что формирование образовательной деятельности в условиях цифровой среды направлено на благоприятное решение фундаментальных дидактических задач с максимально необходимым охватом всех преимуществ ИКТ, цифровых технологий обучения и их средств. Кроме того, требования цифровой образовательной среды позволяют выработать установившийся электронный базис развития познавательной и творческой деятельности обучающихся и педагогов. Сопровождение непрерывного динамического развития системы знаний и компетенций является основой управления и обеспечения качества педагогического процесса и образовательных услуг. В условиях информатизации и цифровизации образования создание цифровой образовательной среды становится особенно актуальной задачей.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие*. Москва: НексПринт, 2010: 84.
2. Бойков С.Н. Цифровая образовательная среда вуза – интегратор качества современного образовательного процесса. *Современные тенденции развития науки и образования: теория и практика*. 2017: 40–48.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Цифровое образование как системообразующая категория: подходы к определению *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2018: 25–36.
4. Грибков А.М. Современные технологии в науке и образовании. *Сборник трудов II международного научно-технического форума.* Москва: BookJet, 2019: 167–170.
5. Елисеева Е.В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационной образовательной среды современного вуза. *Вестник Брянского государственного университета.* Брянск, 2010: 56–60.
6. Зайцева Ж.Н. Генезис виртуальной образовательной среды на основе интенсификации информационных процессов современного общества. *Информационные технологии.* Москва, 2014.
7. Конопатова Н.К. Информационно-образовательная среда как важнейшее условие достижения нового качества образования. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.* Таганрог, 2017: 106–110.
8. Красильникова В.А. Электронные компоненты информационно-образовательной среды. *Открытое и дистанционное образование.* Оренбург, 2002: 54–56.
9. Михалева О.В. Роль цифровой образовательной среды вуза в повышении качества будущих бакалавров. *Ученые записки ИУО РАО.* Владимир, 2018: 104–107.
10. Елисеева О.В. Формирование компетенций у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды вуза. *Педагогический журнал.* Владимир, 2019.
11. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России.* Екатеринбург, 2018: 107–113.
12. Петрищев И.О. Создание цифровой среды – путь повышения качества образования. *Ярославский педагогический вестник.* Ярославль, 2020: 8–11.
13. Салиева Р.Н. Роль вузов в создании цифровой образовательной среды: вопросы социальной направленности высшей школы. *Образование и право.* Казань, 2018.
14. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* Санкт-Петербург, 2011: 133–138.
15. Устюжанина Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. *Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова.* Москва, 2018: 3–12.
16. *Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»*. 2020. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
17. Ханнер Е.К. Изучение информатики в вузе в условиях цифровой образовательной среды. *Преподаватель XXI век.* Москва, 2016: 42–54.
18. Шевелева Н.Е. Цифровая образовательная среда как конкурентное преимущество вуза. *Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве:* материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Волгоград, 2019: 107–110.
19. Шурыгин В.Ю. *Цифровая образовательная среда вуза как условие его успешного развития.* Уфа: ОмегаСайнс, 2019.

References

1. Asmolov A.G. *Rossijskaya shkola i novye informacionnye tehnologii: vzglyad v sleduyuschee desyatiletie*. Moskva: NeksPrint, 2010: 84.
2. Bojkov S.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza – integrator kachestva sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika*. 2017: 40-48.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E. Cifrovoe obrazovanie kak sistemoobrazuyuschaya kategoriya: podhody k opredeleniyu Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2018: 25-36.
4. Gribkov A.M. Sovremennye tehnologii v nauke i obrazovanii. *Sbornik trudov II mezhdunarodnogo nauchno-tehnicheskogo foruma.* Moskva: BookJet, 2019: 167-170.
5. Eliseeva E.V. Cifrovye obrazovatel'nye resursy kak sostavlyayuschaya innovacionnoj obrazovatel'noj sredy sovremennogo vuza. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Bryansk, 2010: 56-60.
6. Zajceva Zh.N. Genezis virtual'noj obrazovatel'noj sredy na osnove intensifikacii informacionnyh processov sovremennogo obschestva. *Informacionnye tehnologii.* Moskva, 2014.
7. Konopatova N.K. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak vazhnejshee uslovie dostizheniya novogo kachestva obrazovaniya. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova.* Taganrog, 2017: 106-110.
8. Krasil'nikova V.A. `Elektronnye komponenty informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie.* Orenburg, 2002: 54-56.
9. Mihaleva O.V. Rol' cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v povyshenii kachestva buduschih bakalavrov. *Uchenye zapiski IUO RAO.* Vladimir, 2018: 104-107.
10. Mihaleva O.V. Formirovanie kompetencij u buduschih bakalavrov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza. *Pedagogicheskij zhurnal.* Vladimir, 2019.
11. Nikulina T.V. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* Ekaterinburg, 2018: 107-113.
12. Petrischev I.O. Sozdanie cifrovoj sredy – put' povysheniya kachestva obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* Yaroslavl', 2020: 8-11.
13. Salieva R.N. Rol' vuzov v sozdanii cifrovoj obrazovatel'noj sredy: voprosy social'noj napravlennosti vysshej shkoly. *Obrazovanie i pravo.* Kazan', 2018.
14. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* Sankt-Peterburg, 2011: 133-138.
15. Ustyuzhanina E.V. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy. *Vestnik Rossijskogo `ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plehanova.* Moskva, 2018: 3-12.
16. *Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda».* 2020. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
17. Hanner E.K. Izuchenie informatiki v vuze v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Prepodavatel' XXI vek.* Moskva, 2016: 42-54.
18. Sheveleva N.E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak konkurentnoe preimuschestvo vuza. *Teoriya, metodika obucheniya i vospitaniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve:* materialy Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 2019: 107-110.
19. Shurygin V.Yu. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie ego uspeshnogo razvitiya.* Ufa: OmegaSajns, 2019.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-337-340

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

Bashaeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bashaeva72@mail.ru*

Batyrova A.M., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*

FORMATION OF CONSCIOUS PARENTING AMONG BACHELOR STUDENTS. The article deals with the process of formation of conscious parenthood among undergraduate students. The authors emphasize that at student age the process of forming clear ideas about the functions of parents is not yet fully understood by young people, their views are still in the formative stage, the lack of special academic disciplines aimed at solving the problems of marriage, family, conscious parenthood. An analysis is made of a number of researchers who consider responsible parenthood as conscious, since the performance of these functions is impossible without understanding the importance of the entire process. The influence of parents on the child is carried out constantly, both consciously and spontaneously. In the process of studying at a university, the problems of preparing young people for marriage, raising children, forming a conscious readiness for parenthood and solving the problems of family education can and should be solved. The authors conclude that the solution to this problem lies in the development of a specialized course for undergraduate students, which will allow integrating all the best models of preparation for parenthood from the past experience of domestic and foreign pedagogy, taking into account modern ICT technologies and a comprehensive approach to solving the issues of preparing for parenthood in modern youth.

Key words: **formation, conscious parenthood, students, bachelor's degree, teacher, family.**

В.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

С.А. Башаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: bashaeva72@mail.ru*

А.М. Батырова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

В статье рассматриваются процесс формирования осознанного родительства у студентов бакалавриата. Автор подчеркивает, что в студенческом возрасте процесс формирования четких представлений о функциях родителей еще не до конца осознается молодежью, их взгляды находятся в стадии формирования, отсутствие специальных учебных дисциплин, направленных на решение проблем брака, семьи, осознанного родительства. Проведён анализ работ ряда исследователей, которые рассматривают ответственное родительство как осознанное, так как выполнение данных функций невозможно без понимания важности всего процесса. Автор пришел к выводу, что решение данной проблемы заключается в разработке специализированного курса для студентов бакалавриата и позволит интегрировать все лучшие модели подготовки к родительству из прошлого опыта отечественной и зарубежной педагогики с учетом современных ИКТ-технологий и комплексно подойти к решению вопросов подготовки к родительству современной молодежи.

Ключевые слова: **формирование, осознанное родительство, студенты, бакалавриат, преподаватель, семья.**

Актуальность проблемы заключается в том, что в современном обществе использованы не все ресурсы для подготовки молодого поколения к осознанному родительству. Период становления молодой семьи нередко выпадает на годы студенчества, что связано с формированием ценностных ориентаций молодежи на ответственное супружество и ответственное родительство. В связи с этим именно студенческая среда представляется нам тем возрастным периодом, который способен искать и находить ответы на актуальные вопросы подготовки к семейной жизни, что делает просветительскую деятельность результативной [1–7].

Вместе с тем заметим, что в студенческом возрасте процесс формирования четких представлений о функциях родителей еще не до конца осознается молодежью, их взгляды еще находятся в стадии формирования. Практика прошлых лет подготовки молодежи к семейной жизни в школах показывает, что такая работа связана, прежде всего, с усвоением супружеских функций, с вопросами кризиса семьи, урегулированием семейных конфликтов и т. п.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности процесса формирования осознанного родительства у студентов бакалавриата.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «родительство» и «семейные ценности», «ответственное родительство».

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы со студентами.

Научная новизна статьи определяется выявлением особенностей, влияющих в процессе обучения в вузе, способствующих решению проблемы подготовки молодёжи к вступлению в брак, воспитанию детей, формированию осознанной готовности к родительству и решению проблем семейного воспитания. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об особенностях формирования осознанного родительства у студентов бакалавриата. Практическая значимость – представлена через выявление особенностей образовательного процесса, интерактивные технологии преподавания цикла учебных занятий, формы и методы контроля, с помощью которых можно реализовать процесс формирования осознанного родительства у студентов.

Сегодня в образовательных организациях, как правило, нет специальных учебных дисциплин, направленных на решение проблем брака, семьи, осознанного родительства. Мы убеждены, что в процессе обучения в вузе могут и должны решаться проблемы подготовки молодёжи к вступлению в брак, воспитанию детей, формирование осознанной готовности к родительству и решению проблем семейного воспитания. В середине XX века проблемы подготовки к родительству были очень актуальны. Жизненный цикл людей менялся, а вместе с ним менялись традиции и запрос семьи на оказание психолого-педагогической помощи. В СССР для решения данной проблемы было создано два взаимосвязанных курса, а именно – педагогическое просвещение «Родительский всеобуч» и «Этика и психология семейной жизни». Направление работы данных дисциплин привлекало разные аудитории, но тем не менее они были неразрывно связаны между собой. Такая связь проявлялась следующим образом: на проблему по подготовке к родительству необходимо взглянуть с двух сторон – со стороны взрослого, то есть родителя и со стороны ребенка. Они по-разному могут определить, что же такое «родительство», чем оно важно, как родительство в настоящем может повлиять на родительство в будущем. Именно поэтому важно привлечь к данному вопросу всю аудиторию – самих родителей и их детей. Только в таком случае можно добиться успеха, когда существует два взгляда, когда они неразрывно связаны между собой, более того – дополняют друг друга.

В 60-е годы XX века педагогическое просвещение «Родительский всеобуч» было направлено на расширение знаний родителей в области педагогики и психологии. Акцент делался на том, что родители должны быть не пассивными наблюдателями учебно-воспитательного процесса, а его участниками. Особое внимание уделялось вопросу подготовки к родительству своих детей. Важно было не только рассказывать, но и показывать важность семейных ценностей, традиций. В свою очередь, «Родительский всеобуч» оказывал помощь в психолого-педагогическом сопровождении, консультировании семьи по вопросам обучения и воспитания ребенка.

В конце 1980-х годов в школах преподавалась учебная дисциплина «Этика и психология семейной жизни», которая была направлена уже на другую аудиторию. Данная подготовка внедрялась в школьную программу; аудитория – школьники, ведь именно они станут в будущем родителями. Работа на уроках складывалась традиционным образом – рассказы о значении, функции семьи, этические принципы урегулирования конфликтов в семье и т. д.

Тем не менее работа данных просветительских программ со временем потеряла свою эффективность; стали мало востребованными из-за формализма преподавания в виду отсутствия инновационных технологий обучения и др.

Сегодня в России ощущается острая проблема, связанная с организацией четкой и планомерной работы по подготовке молодежи к родительству. В образовательных организациях педагоги ищут новые способы передачи учебного материала. Работа по подготовке молодежи к ответственному родительству не терпит формализма.

Специфика этой дисциплины в том, что она требует особого «доверительного формата», готовности обучающихся обсуждать вопросы супружества и родительства. Со стороны профессорско-преподавательского состава важен поиск эффективных форм и технологий работы с молодежью, используя весь арсенал и ресурс образовательного контента в системе офлайн- и онлайн-обучения.

Важен диалог в формате «обучающийся – преподаватель», в ходе которого в аудитории организуются дискуссии, диспуты, воркшопы, брифинги и др. При этом вопросы подготовки к родительству носят и достаточной интимный, доверительный характер, что накладывает на преподавательский состав дополнительные функции корректности, соблюдения «личностных границ». Именно в таком ключе можно поднимать и обсуждать такие важные и достаточно личные вопросы, как семья, брак, родительство и подготовка к нему. В ходе работы по подготовке молодежи к родительству важно вместе поразмышлять о том, как меняются взаимоотношения членов семьи с появлением ребёнка, какие технологии эффективнее использовать при урегулировании разногласий в кризисы семьи.

Анализ научно-методической литературы позволил констатировать, что в каждой из стран работа по подготовке молодежи к родительству организована с учетом национальных традиций, накопленного опыта, менталитета и приоритетов. Так, например, в США существуют дисциплины по подготовке к родительству. В ходе изучения данных дисциплин педагоги рассматривают вопросы построения взаимоотношений мужчины и женщины, подготовки к браку и родительству. Особое внимание уделяется вопросам протекания беременности, ее влияния на здоровье женщины при ранней и поздней беременности, развития ребенка в пренатальный период, подготовки к родам и др. Главная цель американской педагогики в вопросе подготовки к родительству – это развитие навыков построения успешных отношений во всех сферах семьи. Результатом планомерной работы является то, что молодёжь стремится иметь крепкую, дружную и полноценную семью, которая будет соответствовать современным требованиям общества.

Рассмотрим опыт стран Европы по подготовке к родительству на примере Польши, который представлен в статье П.А. Андрюшиной, М.В. Григорьевой. Так, типичная польская семья – это нуклеарная семья (2 + 2; в такой семье два родителя и два ребенка). Государство проводит специальную работу для популяризации подобного образа семьи, стимулирует и агитирует молодых людей, чтобы они пытались воплотить данный образец в реальной жизни. Средства массовой информации, образовательные организации и другие социальные институты проводят большую работу по подготовке к родительству молодого поколения. Благодаря этому молодежь узнает о важности рождения детей, их знакомят с тем, как государство помогает и поддерживает семьи с детьми, знакомят с существующими специальными программами психологической поддержки [2, с. 105]. Таким образом, у молодых людей не возникает страха перед рождением ребенка.

При раскрытии вопроса особенности развития личности в юношеском возрасте одним из наиболее важных вопросов является вопрос мотивации личности. Согласно исследованиям, в ходе данного этапа формирования личности превалирует такой тип мотивации, как познавательная, которая включает в себя не только мотивацию к обучению, но и направленность человека на саморазвитие и карьеру.

В юношеском возрасте также проявляется высокий уровень мотивации к познанию теоретических и мировоззренческих проблем общества. У юношей и девушек возрастает уровень концентрации внимания и объема памяти, активно формируется абстрактно-логическое мышление, демонстрируется умение самостоятельного поиска ответов на сложные вопросы. Мышление носит более системный характер и становится более критичным, нежели на этапе развития личности в подростковом периоде. Однако когнитивные процессы имеют огром-

ную подверженность эмоциям и чувствам. Юноши и девушки перестают верить необоснованным доводам старшего поколения (родителей, преподавателей, руководства) и начинают требовать доказательства или обоснования верности тех или иных суждений. Важным новообразованием также отмечается и совершенствование памяти (увеличение общего объема, изменение способов запоминания (применение мнемических приемов), активизация непроизвольного запоминания, широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала).

Эмоциональная сфера личности также активно развивается и усложняется, происходит перестройка эмоциональной и волевой сферы личности, демонстрируется более высокий уровень самостоятельности, решительности в поступках и действиях, высокий уровень критичности и самокритичности, неприятие лицемерия, ханжества, грубости. Отмечается высокий уровень эмоциональной возбудимости, проявляющейся в резкой смене настроения, неуравновешенности, тревожности и т. д. В то же время с возрастом эмоциональная сфера юношей и девушек приобретает более стабильный характер. Одной из наиболее важных эмоциональных характеристик, появляющихся на данном этапе, является самоуважение [1, с. 26].

К концу юношеского возраста молодые люди начинают как овладевать механизмами психологической защиты, которые предоставляют ему возможность защищать себя от постороннего воздействия, так и укреплять себя внутренне. Развитая рефлексия помогает молодым людям предугадывать возможное поведение другого человека и выстраивать модели встречных действий, которые смогут послужить защитой по отношению к потенциально негативному воздействию.

Стоит отметить, что данный этап развития личности, по сути, является предопределяющим для всей последующей жизни. Именно в данный период юноши и девушки решают, как именно он приложит свои способности для реализации себя в труде и в жизни в целом. Качество протекания данного периода и количество полученных новообразований будет являться показателем удовлетворенности дальнейшей жизни.

В период, когда страна проходит зону финансово-экономической турбулентности, государство продолжает считать вопросы семейной политики, поддержки материнства и детства приоритетными. Утверждена концепция семейной политики, принят план поддержки и сохранения семьи не только со стороны правительства, но и со стороны гражданских инициатив. В современной России ощущается острота данной проблемы, что проявляется в осознании необходимости проведения четкой и планомерной работы по подготовке молодежи к родительству.

В продолжение решения государственных и гражданских инициатив мы видим решение данной проблемы в разработке специализированного курса для студентов бакалавриата, целью которого будет ознакомление студентов с основами психологии семьи и семейных отношений, введение в перинатологию, основы семейной педагогики, вопросы экономики семьи и семейной медицины [3, с. 15].

Понятие «родительство» в психологическом дискурсе стало использоваться сравнительно недавно. В последнее время появился ряд исследований, характеризующих родительство как целостный психологический феномен.

Анализ научной литературы убедительно доказывает, что в современном обществе с каждым годом все чаще возникают деструктивные конфликты в семьях, возрастает число разводов, дети воспитываются в неполных семьях, что может в дальнейшем повлиять на изменение их психики, поведения, построение своей будущей семьи. Как следствие, в подростковом возрасте у таких детей может проявляться девиантное и делинквентное поведение, постановка на учет в детскую комнату полиции, а случаев регистрации безнадзорных детей становится все больше. Безусловно, на это оказывает влияние и множество иных факторов, но важно отметить, что обстановка в семье, дисгармоничные супружеские отношения и проблемы детско-родительских отношений напрямую влияют на ценностные ориентации молодежи как будущих родителей, формируют взаимоотношения со сверстниками. Особо остро стоит проблема утраты семейных ценностей и традиций.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является недостаточное внимание к вопросам подготовки молодежи к ответственному родительству. В учебных планах образовательных организаций, как правило, отсутствуют специальные дисциплины или курсы по выбору, ориентирующие молодежь на решение проблем семьи, брака, осознанного родительства. Вместе с тем практический опыт доказывает, что у молодежи есть потребность обсуждать эти проблемы, дискутировать о регистрации/нерегистрации брачных отношений, возрасте вступления в брак, количестве детей и т. п.

Если детство будущих супругов прошло в неблагополучной семье, то вероятность построения гармоничной семьи невелика — им бывает труднее выстроить доверительные отношения со своим ребёнком, сложнее найти пути разрешения семейных конфликтов.

Таким образом, в реальности, став родителями, без должных знаний и осознанной подготовки к этому этапу жизни партнеры сталкиваются с различными проблемами и трудностями. Переход от супружества к родительству порождает не только изменение всех функций внутри семьи, но и неудовлетворенность ожиданий, регресс в семейных отношениях, приводит к внутрисемейным ссорам и конфликтам.

Семейные ценности – это характеристики, качества, поступки, которые выдвигаются и которым следуют все члены семьи, что образует фундамент для родственных и близких взаимоотношений. Особенность семейных ценностей состоит в том, что они, по сути, представляют сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений. Андрюшина П.А., Григорьева М.В. считают, что семейные ценности являются основополагающими для остальных компонентов родительства и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения [2].

Для решения проблем будущих родителей чрезвычайно важна роль института традиционной семьи с ее ценностями и законами. Предпосылками формирования положительного отношения будущих родителей к институтам семьи и брака в современном российском обществе являются следующие: укрепление потенциала национальных семейных традиций; физического и нравственного здоровья семьи и брака; улучшение материальной основы быта, культурных ценностей и идеалов современного общества.

Одним из важнейших элементов родительства является ответственность. Именно благодаря ответственному подходу к родительству становится возможным достижение всестороннего обучения искусству быть родителями.

Р.В. Овчаровой констатирует, что под ответственным родительством понимается социально-психологический феномен, являющийся эмоционально-оценочной совокупностью знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, находящий реализацию во всех поведенческих реакциях [5, с. 103].

В понятие «ответственное родительство» авторы вкладывают не только определенный подход к воспитанию детей, но и семейные ценности, убеждения, родительские чувства (например, любовь к ребенку), взаимопонимание между супругами. Именно все вышеперечисленные элементы в комплексе позволяют вырабатывать единый подход к воспитанию.

Ряд исследователей рассматривают ответственное родительство как осознанное, так как выполнение данных функций невозможно без понимания важности всего процесса. Воздействие родителей на ребенка осуществляется постоянно, как осознанно, так и спонтанно. Это и обусловливает важность ответственного подхода к родительству для более глубокого изучения педагогического воздействия на ребенка.

Развить относительно устойчивое и стабилизированное представление будущих супругов о родительстве можно уже во время обучения в вузе, когда представления о родительстве у мужчин и женщин сходятся во многом. О. Лисова предлагает понимать родительство, как средство интегрального образования личности должно включать в себя: семейные ценности; родительские установки и ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность, стиль семейного воспитания [4, с. 143].

В исследовании нам импонирует позиция Р.В. Овчаровой о том, что ответственное родительство проявляется в самоконтроле поведения в различных ситуациях, складывающихся в семье, а также в проявлении активной роли в процессе воспитания.

Таким образом, мы считаем, что ответственное родительство – это сбалансированность разных сторон воспитания, высокая степень развития коммуникации между родителем и ребенком, безусловная эмоциональная поддержка ребенка, следование нормативным правилам, сохранение и укрепление его здоровья, обеспечение ребенку экономической стабильности, создание для ребенка условий, направленных на формирование духовно-нравственных компетенций.

Однако родительство – это процесс, который должен протекать плавно и гармонично, исключив стихийные эмоциональные перегрузки, а также резкое наступление родительства. Человеку следует постепенно привыкать к своей будущей роли (родитель), положительно относиться к предстоящим в своей жизни новым обязанностям, понимать важность родительства и осознано действовать в данной области. Так, С.В. Сидоров выделяет теорию и методику воспитания. Данная теория раскрывает сущность, закономерности, основные принципы, движущие силы воспитания, его основные структурные элементы, технологии, методы и формы, методику воспитательной деятельности [7, с. 25].

К основным положениям данной теории можно отнести следующее: воспитательный процесс имеет двусторонний характер: от воспитателя к воспитаннику и от воспитанника к воспитателю; логика воспитательного процесса подчинена закономерностям формирования и развития личности; особенности воспитания заключаются в многофакторности, длительности, непрерывности, вариативности и комплектности формирования воспитываемых качеств; методы воспитания зависят от его целей и задач, возрастных особенностей детей, взаимоотношений родителей с ребенком, средств воспитания, временных ресурсов, отводимых на осуществление данного процесса. Следовательно, можно заключить, что в психолого-педагогическом дискурсе под «осознанным родительством» понимается человек, который наилучшим образом реализует себя в качестве личности в области материнства или отцовства [6, с. 127]. Мы позиционируем осознанное родительство как интегральное психолого-педагогическое преобразование личности будущего родителя, в процессе которого формируются новые ценностные ориентации, родительские установки, позиции родительской ответственности.

Анализируя лучшие образовательные практики, мы приходим к выводу о том, что решение данной проблемы заключается в разработке специализированного курса для студентов бакалавриата. Целью такого спецкурса будет ознакомление студентов с основами психологии семьи и семейных отношений, введение в перинатологию, основы семейной педагогики, вопросы экономики семьи и семейной медицины. Целесообразно продумать стилистику образовательного процесса, интерактивные технологии преподавания цикла учебных занятий, формы и методы контроля. Разработка и внедрение такого спецкурса позволит интегрировать все лучшие модели подготовки к родительству из прошлого опыта отечественной и зарубежной педагогики с учетом современных ИКТ-технологий и комплексно подойти к решению вопросов подготовки к родительству современной молодежи.

Библиографический список

1. Андрюшина П.А. Подготовка к родительству в российских вузах: проблемы, пути решения. *Тезисы докладов международной конференции «ДППО-2021»*. Воронеж, 2021: 26–28.
2. Андрюшина П.А., Григорьева М.В. *Проблемы подготовки к родительству в отечественной и зарубежной педагогике*. Available at: http://izvestia- ippo.ru/andryushina-p-a-grigoreva-m-v-problemy
3. Белановская О.В. Представления о родительстве и готовность к материнству у молодых женщин. *Перинатальная психология и психология родительства*. 2009; № 4: 15–19.
4. Лисова О. Ответственное родительство: формирование родительских ролей. *Тезисы международной научно-методической конференции.* Псков: Издательство ПГУ, 2016: 142–146.
5. Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен:* учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.
6. Сеппенен Ю.В. Формирование осознанного родительства в молодой семье. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2017; № 11: 127–132.
7. Сидоров С.В. Педагогика (Теория и методика воспитания): учебно-методическое пособие. Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2006.

References

1. Andryushina P.A. Podgotovka k roditel'stvu v rossijskih vuzah: problemy, puti resheniya. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii «DPPO-2021»*. Voronezh, 2021: 26-28.
2. Andryushina P.A., Grigor'eva M.V. *Problemy podgotovki k roditel'stvu v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike*. Available at: http://izvestia- ippo.ru/andryushina-p-a-grigoreva-m-v-problemy
3. Belanovskaya O.V. Predstavleniya o roditel'stve i gotovnost' k materinstvu u molodyh zhenschin. *Perinatal'naya psihologiya i psihologiya roditel'stva*. 2009; № 4: 15-19.
4. Lisova O. Otvetstvennoe roditel'stvo: formirovanie roditel'skih rolej. *Tezisy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii.* Pskov: Izdatel'stvo PGU, 2016: 142-146.
5. Ovcharova R.V. *Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen:* uchebnoe posobie. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006.
6. Seppenen Yu.V. Formirovanie osoznannogo roditel'stva v molodoj sem'e. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2017; № 11: 127-132.
7. Sidorov S.V. Pedagogika (Teoriya i metodika vospitaniya): uchebno-metodicheskoe posobie. Shadrinsk: Izdatel'stvo PO «Iset'», 2006.

Статья поступила в редакцию 05.12.22

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-340-342

Polyanskaya L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ludmilapol@rambler.ru*
Polyanskiy S.Yu., *senior teacher, principal of school № 54, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: polaynski@rambler.ru*

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF THE QUALITY OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF A SECONDARY GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL). The article discusses the digital educational environment as an open set of information systems designed to support various tasks of the educational process. Computerization, informatization and digitalization of the social structure gives rise to the need for changes in the education system. The usage of the Internet environment by the younger generation has become a big part of their lives. The authors consider ways to increase motivation of schoolchildren to study by using modern Internet resources for educational purposes. Most recent problems are identified by empirical research on 89 teachers. The article provides examples of the use of digital technologies including relevant technics for successful distance learning. In conclusion, the use of digital educational environment makes it possible to implement student-centered learning, including the development of search activity.

Key words: **digital learning environment, digital technologies, innovative technologies, Internet resources, distance learning, motivation.**

Л.А. Полянская*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ludmilapol@rambler.ru*
С.Ю. Полянский*, директор МБОУ СОШ № 54, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: polaynski@rambler.ru*

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

В данной статье рассматривается цифровая образовательная среда как открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Компьютеризация, информатизация, цифровизация общественного устройства порождают необходимость к изменениям и в системе образования. Использование интернет-среды подрастающим поколением стало большей частью их жизни. Авторы рассматривают возможности повышения мотивации школьников к учению путем использования современных интернет-ресурсов в образовательных целях. Приведены результаты опроса, где в качестве информантов выступают 89 учителей, определивших наиболее актуальные проблемы преподавания. В статье приводятся примеры использования цифровых технологий, в том числе актуальных для успешного дистанционного обучения. В заключение делаются выводы о возможности осуществления благодаря ЦОС личностно ориентированного обучения, включающего развитие поискового метода.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, цифровые технологии, инновационные технологии, интернет-ресурсы, дистанционное обучение, мотивация.**

Особенностью современного глобального информационного общества является не только повышение скорости передачи и обработки информации, но и повышение скорости изменений интернет-среды и гаджетов. Современные гаджеты обеспечивают «включенность» человека в интернет-реальность, виртуальную реальность, дополненную реальность и просто обеспечивают повседневное, нормальное взаимодействие с социальной средой и природой.

Актуальность темы обусловлена тем, что постоянно растущая скорость изменений – одновременно и достижение, и проблема постиндустриального информационного общества. Открывая множество возможностей, растущие скорости передачи и обработки информации вызывают к жизни абсолютно новые проблемы социокультурного характера. Система образования находится в эпицентре цифровых трансформаций общества.

Современная интернет-среда постоянно меняется, и драйвером этих изменений является молодежь. Цифровизация практически всех сторон жизни общества диктует новые формы взаимодействия: человек – человек, человек – природа. Цифровая опосредованность практически любого вида деятельности погружает современных детей в несколько реальностей. Дети в действительности одновременно живут в виртуальной и дополненной реальностях. «Цифровой разрыв» между представителями разных поколений не только увеличивается с ростом цифровизации общества, но и становится неизбежным.

Целью исследования является поиск цифровых инструментов для повышения качества учебно-познавательного процесса и образования в средней общеобразовательной школе. Для достижения поставленной цели необходимо уточнить сущность понятий «ЦОС» и «цифровое образовательное простран-

ство», выявить основные проблемы педагогов, возникшие в связи с цифровой трансформацией образовательной среды, рассмотреть возможности повышения мотивации школьников к учению путем использования современных интернет-ресурсов в образовательных целях.

Научная новизна настоящего исследования состоит в попытке осмысления актуальных проблем в преподавании путем анализа данных, полученных в результате опроса педагогов на основе Google forms.

Практическая значимость исследования заключается в создании рекомендаций по использованию цифровых инструментов для внедрения в образовательный процесс.

По данным совместного исследования Google и Ipsos, 65% россиян используют Интернет ежедневно, но если речь идет о молодом поколении, то эта цифра достигает 98%.

Пользователи от 13 до 24 лет – первое цифровое поколение, чье взросление происходит неразрывно от технологий. В своих привычках, ценностях и поведении онлайн они принципиально отличаются от миллениалов. А главное – они проводят в сети значительно больше времени, чем пользователи 25–34 лет. В частности, в социальных сетях, за просмотром видео и онлайн-играми. Молодые пользователи всегда стремятся оставаться на связи. Основным каналом коммуникации для них являются социальные сети, в числе которых одна из самых популярных – это YouTube [1].

«Проживая» одновременно в нескольких реальностях, современный ребенок становится заложником клиповой реальности не только Интернета, СМИ, но и всего общества. По мнению Т.Н. Шеметовой, современные реалии таковы, что порождают интернет-сознание, которое следует сопоставить с «инкорпорированным типом мышления, лишенным временных категорий. Привычка современного человека оперировать короткой реальностью, мыслить «чувственными пятнами» отсекает опыт логических рассуждений в пространстве и времени» [2, с. 254].

Такое влияние цифрового образовательного пространства не способствует росту качества образования, а, на наш взгляд, является одним из условий экзистенциальной деградации личности. Интернет-среда и нахождение ребенка практически 24 часа в сутки онлайн, как правило, не выполняет функции образования и саморазвития личности, а является, в общем, времяпрепровождением и способствует усилению зависимости от гаджетов.

Современному педагогу необходимо не запрещать пользоваться интернет-технологиями, а направить эту потребность в гаджетах в правильное русло. Любить можно то, что знаешь и понимаешь, о чем есть информация, знания, чем можно и хочется поделиться с другими. Ребенок может проявить свои способности и стремление социализироваться не только постами в соцсетях и блогерством на всевозможные темы, но и разместив видео или сюжет об изученном объекте, поведать миру свою личную историю, связанную, так или иначе, с его субъективными переживаниями, изученной новой темой. Такой подход к интернет-среде меняет суть вопроса. ИКТ становится средством, цифровым инструментом, при помощи которого пользователь может стать созидателем социально значимого продукта и, изучая социальные реалии, историю, школьный предмет, краеведение, особенности общественной жизни, стать активным, саморазвивающимся пользователем ИКТ.

Цифровое образовательное пространство предстает как накопитель образовательной информации и средств работы с ней «в цифре», тогда как ЦОС – это главный вектор развития современной системы образования. ЦОС – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса.

О.Н. Шилова понимает под цифровой образовательной средой опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраиванию социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества [3].

Цифровые технологии в образовательном пространстве являлись предметом изучения Е.Л. Вартановой, М.И. Максеенко, Л.В Орловой, Л.В. Шмельковой, Т.Н. Шеметовой, А.Ю. Уварова и многих других. Так, А.Ю. Уваров отмечает, что использование цифровых технологий должно производиться в комплекте с «синергичным» обновлением содержания» образования. Такой подход позволяет кардинально улучшить качество образования. Создание цифровой образовательной среды в каждом образовательном учреждении – процесс уникальный, зависящий от множества факторов [4].

Новый федеральный государственный образовательный стандарт предоставляет каждому обучающемуся возможность участия в организации своего обучения. Цифровая трансформация образования призвана решить эту задачу [5; 6].

В соответствии с реализацией ФГОС и обеспечением глобальной конкурентоспособности российского образования ИКТ-грамотность включена в фундаментальные знания обучающихся.

Для установления актуальных проблем и трудностей, волнующих педагогов средней общеобразовательной школы, нами был проведен анонимный опрос 89 учителей английского языка Алтайского края с использованием онлайн-инструмента Google Forms. Реципиентам было предложено выбрать наиболее актуальные проблемы из 9 предложенных:

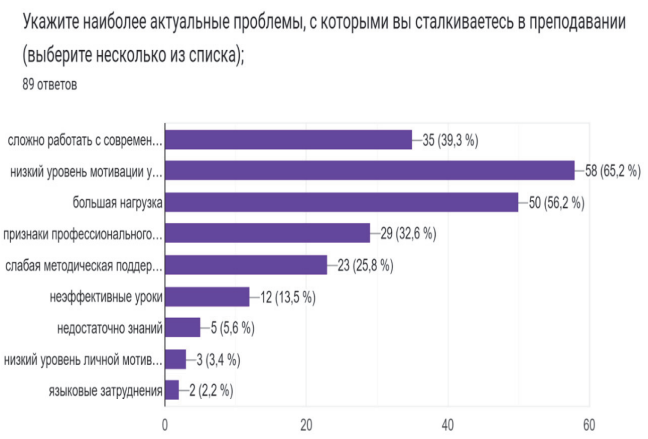


Рис. 1. Результаты анонимного опроса на базе Google forms

В результате опроса было установлено, что более половины интервьюируемых (65,2%) отмечают низкий уровень мотивации обучающихся к изучению иностранного языка как ключевую проблему (не)успешности образовательного процесса. Вторую позицию (56,2%) в списке трудностей занимает большая загруженность современного учителя. И, наконец, в качестве третьей проблемы (39,3%) обозначена сложность работы с современными школьниками. При этом недостаточный уровень знаний и низкий уровень собственной мотивации отметили лишь от 2,2% до 4.6% реципиентов. Решением данных проблем представляется организация для учительской аудитории мастер-классов, курсов повышения квалификации, ориентированных на обучение педагогов современным образовательным технологиям. Таким образом, для решения названных вопросов следует найти те современные технологии и приемы обучения, которые способствовали бы, с одной стороны, повышению мотивации обучающихся, с другой стороны, позволили бы снизить нагрузку на учителя, помочь в организации повышения эффективности урока.

Около четверти реципиентов обозначили проблему слабой методической поддержки учителя, что в сочетании с большой нагрузкой на педагога оказывает негативное влияние на образовательный процесс. Отметим, что с развитием цифровых технологий не остается без внимания и методическая поддержка педагога. Так, конструктор рабочих программ, учитывающий все требования обновленного ФГОС, размещенный на сайте www.edsoo.ru, призван экономить временные затраты педагога на составление рабочих программ. Задача учителя заключается в правильном проектировании рабочей программы с указанием количества часов, выделенных на прохождение темы, контрольных или практических работ, видов и форм контроля и ЦОР.

Пандемия и вынужденная организация дистанционного обучения также внесли коррективы в организацию более эффективного обучения, основанного на применении интернет-технологий. Появился успешный опыт использования программы для организации видеоконференций Zoom, позволяющих виртуально присутствовать на занятиях. Некоторые возможности Zoom представляют особый интерес для организации обучения в группах, например, обсуждение проблемных вопросов с использованием сессионных залов, дающих учителю возможность распределить обучающихся на необходимое количество групп. Данная форма организации работы актуальна для урока иностранного языка, поскольку учителю необходимо создавать условия для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции. При такой форме работы учитель создает благоприятные условия для демонстрации обучающимися практического знания языка, что позволяет имитировать реальную ситуацию общения. Учитель также может посещать комнаты для совместной работы с целью контроля и координации действий обучающихся, при этом обучающиеся более свободно могут общаться, не ощущая постоянного контроля со стороны учителя и не боясь сделать ошибку.

Следующим ресурсом для организации эффективного дистанционного обучения можно назвать платформу CoreApp. Необходимо отметить, что данный стартап в сфере образования не является ресурсом с разработанными готовыми заданиями, а выступает лишь конструктором интерактивных уроков, предоставляющим учителю «широкое поле» для внедрения креативных идей в образовательный процесс. Несомненным плюсом является возможность создания контрольных, тестовых работ и автоматизированная проверка знаний обучающихся, способствующая снижению нагрузки на учителя, поскольку данный вид работы не требует от учителя значительных временных затрат. Каждый обучающийся имеет индивидуальный логин и пароль для выполнения заданий, также ресурс позволяет вести учет всех выполненных работ, учет успеваемости каждого обучающегося. Положительные отзывы учителей, апробировавших обучение с элементами дистанционных технологий на платформе CoreApp, свидетельствуют об успешности и эффективности данной интернет-технологии, которая может быть использована для выполнения домашних заданий и позволяет реализовать мо-

дель flipped classroom (букв.: ‘перевернутый класс’). Кроме того, являясь асинхронным видом онлайн-обучения, CoreApp позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении: обучающийся может выполнять задания в том темпе, который ему необходим для успешного усвоения материала, а учитель может на свое усмотрение подобрать дополнительный материал, включающий аудиовизуальный контент, завершив обучение тестовой проверкой усвоения знаний. (С примером разработанного урока английского языка Highland Games можно ознакомиться на платформе CoreApp https://coreapp.ai/app/player/lesson/621dc6dfda7fb2033f4d7d7a/1).

Несомненным преимуществом является возможность учителя поделиться наиболее удачными уроками с коллегами, предоставив им ссылку на урок.

Нас также интересовало мнение педагогов относительно важности компетенций, необходимых учителю в современном мире. Тот факт, что более половины реципиентов (57,3%) считают владение цифровыми инструментами неотъемлемой частью компетенций современного учителя, свидетельствует о значимости и актуальности данного вопроса, требующего дальнейшего осмысления.

Сложность в работе с современными обучающимися заключается в том, что это дети цифрового века, буквально с рождения использующие всевозможные гаджеты и в разы быстрее осваивающие новые технологии обучения в отличие от учителей, которым необходимо научиться, сознательно и целенаправленно «пропустив через себя» новую информацию. Невозможно использовать в образовательном процессе лишь традиционные технологии обучения, избегая внедрения современных цифровых технологий, способствующих, в том числе, переключению внимания и повышению мотивации школьников к учению. К сожалению, наличие интерактивной панели, смарт-доски в классе не всегда гарантирует ее (целесообразное) использование на уроке.

Исследование показало, что ЦОС и цифровые технологии позволяют осуществлять личностно ориентированное обучение, включающее развитие поискового метода, поскольку при таком обучении нет трансляции знаний, оно извлекается самостоятельно.

Дальнейшее решение указанных проблем требует тщательно продуманной стратегии с учетом реалий времени, требований ФГОС, актуальных для реализации образовательного процесса, а также всех участников образовательных отношений, в том числе обучающихся, педагогических, учебно-вспомогательных и иных работников организации, обеспечивающих реализацию программы, родителей или законных представителей несовершеннолетних обучающихся.

В заключение отметим, что, используя современные реалии включенности обучающихся в интернет-среду и ИКТ (социальные сети, обмен сообщениями, блогерство, вайнерство и др.) для социализации и саморазвития личности, воспитания патриотизма, любви к малой родине, можно и нужно привлекать детей и молодежь к изучению истории, культуры, природы, социально-экономической, политической жизни страны, включать подрастающее поколение в творческую, созидательную деятельность, направленную на создание средствами ИКТ конкретного продукта (видеосюжет, вайн, презентация и др.) о своей школе, своем районе, каком-либо объекте на актуальную, злободневную, интересную самим обучающимся тему.

Библиографический список

1. *Google: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн*. Available at: https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158475.phtml
2. Шеметова Т.Н. Клиповое интернет сознание как тип пралогического мышления. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2013; № 4 (2): 254–259.
3. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. *Человек и образование*. 2020; № 2 (63): 40.
4. Уваров А.Ю. *Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации.* Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2018.
5. *Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды*. Приказ Минпросвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/
6. *О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287*. Приказ Министерства просвещения России от 18 июля 2022 г. № 568. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/3a8149c34cdc83e75c444be77a4c791a/

References

1. *Google: issledovanie privychek i povedeniya rossijskoj molodezhi onlajn*. Available at: https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158475.phtml
2. Shemetova T.N. Klipovoe internet soznanie kak tip pralogicheskogo myshleniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2013; № 4 (2): 254-259.
3. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel’naya sreda: pedagogicheskij vzglyad. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 2 (63): 40.
4. Uvarov A.Yu. *Obrazovanie v mire cifrovyh tehnologij: na puti k cifrovoj transformacii.* Moskva: Izdatel’skij dom GU-VSh`E, 2018.
5. *Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel’noj sredy*. Prikaz Minprosvescheniya RF ot 2 dekabrya 2019 g. № 649. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/
6. *O vnesenii izmenenij v federal’nyj gosudarstvennyj obrazovatel’nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya, utverzhdennyj prikazom Minprosvescheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 287*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossii ot 18 iyulya 2022 g. № 568. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/3a8149c34cdc83e75c444be77a4c791a/

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 378.016:81’243 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-342-344

Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Fyodorova A.S., *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lestrange1998@mail.ru*

ACTIVATION OF STUDENTS’ INDEPENDENT WORK THROUGH THE PROJECT METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals a problem of developing skills of independent work of future teachers of foreign languages, based on the active use of the project method in the educational process with the students of a language university, which allows to learn English language effectively. The authors propose to introduce planning and implementation of practical tasks-projects in the format of video clips into the educational process. The project method allows students to activate cognitive and creative abilities, taking into account their personal characteristics. The paper substantiates the idea that the use of the project method will be more effective if, when working on the project, the independent activity of students is activated. The idea that the teacher plays an important role in activating the independent work of students is substantiated. That is why the teacher should competently introduce this type of activity into the educational process.

Key words: **independent work, project method, language university.**

М.И. Попова*, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
А.С. Федорова*, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lestrange1998@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается проблема формирования навыков самостоятельной работы будущих учителей иностранных языков, основанной на активном применении метода проекта в учебной деятельности студентов языкового вуза, позволяющей обеспечить эффективное изучение английского языка. Авторы предлагают внедрить в учебно-воспитательный процесс планирование и выполнение практических заданий-проектов в формате видеороликов. Метод проекта позволяет активизировать у студентов познавательную деятельность и творческие способности с учетом их личностных характеристик. В работе обосновывается мысль о том, что использование метода проекта окажется более эффективным, если при работе над ним будет произведена активизация самостоятельной деятельности студентов. Обосновывается мысль о том, что преподаватель играет важную роль в активизации самостоятельной работы студентов. Именно поэтому преподавателю следует грамотно внедрять данный вид деятельности в учебный процесс.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, метод проекта, языковой вуз.**

На сегодняшний день учителям и преподавателям иностранного языка необходимо не только формировать у обучающихся основные компетенции, знания и умения – им также необходимо научить обучающихся применять полученные знания на практике.

Для осуществления вышеупомянутых задач необходимо активизировать самостоятельную деятельность обучающихся, так как полученных на занятиях знаний может быть недостаточно. В связи с этим следует усовершенствовать технологии и методики современного обучения иностранному языку. Метод проекта является одним из самых эффективных методов обучения, он позволяет решить намеченные задачи. При работе над проектом обучающиеся переходят от пассивного восприятия к активному поиску новых знаний. Данный проект является эффективным способом организации самостоятельной деятельности студентов, чем и обусловлена актуальность нашего исследования.

Целью работы является выявление эффективности использования метода проекта при активизации самостоятельной работы студентов 1 курса в обучении иностранному языку. Цель определяет поставленные нами задачи: изучение понятия «самостоятельная работа»; анализ научной литературы; проведение пробного обучения по разработанному проекту с целью активизации самостоятельной работы студентов; разработка методических рекомендаций по использованию метода проекта при обучении студентов иностранному языку. Научная новизна работы состоит в том, что выявлены эффективные способы активизации самостоятельной работы студентов языкового вуза при работе над проектом в команде. Практическая значимость работы состоит в разработке методических рекомендаций преподавателю по использованию метода проектов, которые могут быть использованы в языковом вузе. Кроме того, разработанный нами проект можно будет использовать при обучении студентов 1 курса для активизации их самостоятельной работы. В рамках нашего исследования целевая аудитория – это студенты, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

Известный педагог и психолог И.А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности [1, с. 480].

Советский историк и профессор Горьковского пединститута Архангельский С.И. определяет СРС как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний и их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач [2, с. 200].

Как считает советский и российский учёный-педагог Вяткин Л.Г., самостоятельная работа студента – вид деятельности, при которой в условиях систематического уменьшения прямой помощи преподавателя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков, формированию познавательной самостоятельности как черты личности студента [3, с. 36].

Козаков В.А. трактует самостоятельную работу обучающихся как специфический вид деятельности, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно – через содержание и методы всех видов учебных занятий [4, с. 12].

А.Г. Молибог видит в ней деятельность, складывающуюся из творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, из подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [5, с. 6].

Нам близки их определения, так как мы считаем, что самостоятельная работа способствует формированию личностной самостоятельности студентов, ответственности за результаты их деятельности, а преподавателю дает возможность опосредованно участвовать в этом процессе, при этом осуществляя педагогическую поддержку и контроль над деятельностью студентов.

Для обеспечения успешного выполнения самостоятельной работы преподавателю необходимо создать следующие условия: мотивировать студентов на выполнение учебного задания, четко ставить познавательные задачи, выбрать алгоритм, метод выполнения работы, способы ее выполнения, четко определить формы отчетности, объем работы, сроки ее представления.

Метод проектов нацелен на принципиально новый подход в обучении, предполагающий самостоятельную разработку и реализацию того или иного учебного проекта.

Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого, научного, исследовательского потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Метод проектов направлен на решение актуальной проблемы, выбранной самими студентами. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы, который носит практический характер и является значимым для самих открывателей.

Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции проектирования: проблематизацию, целеполагание, планирование деятельности, рефлексию и самоанализ, презентацию и самопрезентацию, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самообучение, исследовательскую и творческую деятельность [6, с. 48].

Самостоятельная работа студентов в условиях высшего учебного заведения – составная часть профессионального самообразования. Преподавателям важно уметь грамотно пользоваться этой методикой, им необходимо непрерывно работать над её совершенствованием. Кроме того, преподавателям нужно развивать у студентов необходимые умения и качества. Ведь студентам необходимо работать над саморазвитием, воспитанием волевых качеств, совершенствованием памяти, внимания. Самостоятельная работа студента результативна при соблюдении общей системы работы над самосовершенствованием.

В российской дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов. В свое время известный российский педагог К.Д. Ушинский писал о важности формирования самостоятельности в работе обучающихся. Он считал, что важно помнить о том, что преподавателям следует передавать обучающимся не только те или иные знания, но и развивать в них желание и способность самостоятельно приобретать новые знания без его помощи. Ведь, обладая таким навыком или привычкой, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач обучения [7, с. 416].

В нашем исследовании приняли участие студенты 1 курса группы БА-А-ПО-21-161 Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

Перед началом работы над проектом нами был изучен список группы АПО-21-161. Группа состоит из 23 обучающихся, из них 18 девушек и 5 юношей. Уровень владения иностранным языком данной группы – Intermediate. Также в результате диагностики направленности учебной мотивации студентов по Т.Д. Дубовицкой мы выяснили, что у группы средний уровень внутренней мотивации.

Для того чтобы успешно активизировать самостоятельную работу студентов, необходимо составить задание, соответствующее их интересам. Знания, которые они будут получать в процессе работы над проектом, должны пригодиться в реальной жизни. Для этого следует найти или сформировать проблему, взятую из реальной жизни. Исходя из этого, мы решили подготовить творческий междисциплинарный групповой краткосрочный проект.

Задание для работы над проектом было составлено с опорой на УМК от издательства Pearson Longman Total English Intermediate Antonia Clare, JJ Wilson [8]. Тема проекта была отобрана из Unit 8 “Change”. Она связана с изменениями в жизни и, на наш взгляд, актуальна и не может не заинтересовать студентов. Данный блок состоит из следующих тем: 8.1 Changing the rules 8.2 Change the world 8.3 Making the right decisions. Этот блок учит студентов грамотно использовать условные предложения (Second and Third Conditional) и лексику на тему “Changes”. После ознакомления с группой и выбором темы из УМК Total English нами было составлено задание.

Так как студенты группы АПО-21-161 обучаются в языковом вузе, им часто приходится общаться с иностранными студентами, которые учатся по программам обмена в Северо-Восточном федеральном университете. Исходя из этого, мы решили сформулировать проблему для задания, связанную с иностранными студентами, которые планируют обучаться в г. Якутске. Для работы над проектом мы решили поделить студентов на четыре группы, состоящие из 5–6 участников, чтобы каждый из них мог проявить свои творческие способности и знания по иностранному языку. Кроме того, работа в группах может сплотить ее участников; развить их коммуникативные навыки и умение слушать; воспитать ответственное отношение к поставленным задачам; развить умение давать обратную связь; научить адекватно реагировать на конструктивную критику и справляться с конфликтными ситуациями; развить эмпатию и толерантность.

На сегодняшний день монтаж видеороликов актуален, в особенности среди обучающихся школ и студентов, поэтому мы приняли решение связать наше задание с видеороликами, которые можно будет загрузить в российскую социальную сеть ВКонтакте и в видеохостинг YouTube для привлечения внимания иностранных студентов. Так как у студентов АПО-21-161 уже имеется опыт в работе над монтажом и презентацией видеороликов, мы посчитали, что трёх недель на выполнение задания им будет достаточно, поэтому наш проект является краткосрочным.

Мы поставили перед студентами задачу, а далее они работали самостоятельно, отталкиваясь от своих интересов. Выполнение проекта способствовало развитию творческих навыков студентов. Сначала они самостоятельно продумали план работы над проектом, оформили проект и презентовали результат в назначенный срок.

Задание:

You are going to make a video for foreign students who have decided to study at North-Eastern Federal University but know nothing about Yakutsk.

To do list:

1) divide into four groups;

2) identify the theme of the video;

3) define the purpose and objectives of the project;

4) discuss the means of achieving the purpose and objectives;

5) distribute the tasks/roles between the group members;

6) make a video;

7) demonstrate the completed project;

8) evaluate the process and outcome of your work and the work of your classmates.

Prove to them that they have made the right decision.

В связи с эпидемиологической обстановкой все занятия по иностранному языку проходили дистанционно на платформе Zoom.

Этапы:

1. Представление темы проекта, постановка проблемы (17.03.2022).
2. Организация участников проекта (формирование 3-х групп по 7–8 участников) (17.03.2022).
3. Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера (17.03.2022).
4. Выполнение проекта (17.03.2022–31.03.2022).
5. Презентация проекта (31.03.2022).
6. Подведение итогов проектной работы (31.03.2022).

Критерии оценки видеороликов:

1) соответствие работы заявленной теме;

2) аргументированность и глубина раскрытия темы, ясность представления;

3) грамотное использование Conditional sentences, лексики по теме “Changes”;

4) креативность видеоролика (новизна идеи, оригинальность, гибкость мышления);

5) участие всех участников группы над созданием проекта.

Требования к видеоролику:

1) формат – MP4;

2) звук хорошего качества;

3) максимальная продолжительность видеоролика – не более 3 минут;

4) участие в видеоролике всех участников – необязательно;

5) использование при монтаже и съемке видеоролика специальных программ и инструментов – на усмотрение участников;

6) в ролике могут использоваться рисунки и фотографии;

7) содержание видеороликов не должно противоречить законодательству РФ. Не допускаются видеоролики, оскорбляющие достоинства и чувства других людей.

Студенты задавали интересующие их вопросы по выполнению задания. Далее они по уже сформированным группам отправились в сессионные залы для обсуждения проекта.

В качестве примера студентам были отправлены готовые видеоролики из видеохостинга YouTube.

После того, как все группы представили свои проекты, было проведено подведение итогов, обсуждены видеоролики всех групп, трудности, с которыми они столкнулись, и то, что им больше всего понравилось в процессе работы над проектом. Также студенты прошли анонимное анкетирование в Google-форме.

С целью выявления эффективности метода проектов в активизации самостоятельной деятельности студентов 1 курса нами было проведено исследование. Мы применили метод проектов, который, как было сказано выше, является, на наш взгляд, одним из самых эффективных способов организации самостоятельной работы студентов. Для того чтобы успешно активизировать самостоятельную работу студентов 1 курса СВФУ путем применения метода проектов, нами было составлено задание, соответствующее их интересам. Также мы сформировали проблему, взятую из реальной жизни. Знания, которые обучающиеся получили в процессе работы над проектом, пригодятся им в будущем.

В ходе подведения итогов исследования мы выяснили, что нам успешно удалось активизировать самостоятельную работу студентов группы АПО-21-161. Однако то, что одна группа не справилась с одной из задач проекта, а также ответы некоторых студентов в онлайн-опросе свидетельствуют о том, что обучающимся требовалось больше помощи от руководителя проекта в связи с тем, что студентам 1 курса не хватает практического опыта работы над проектами.

Чтобы проектная работа на 1 курсе вуза была максимально эффективной, нами были разработаны методические рекомендации для преподавателей, которые помогут им грамотно внедрить в учебный процесс метод проектов с учетом опыта зарубежных и российских исследователей, на опыт которых мы опирались при разработке рекомендаций.

Библиографический список

1. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения языку. *Иностранные языки в школе*. 1991; № 3: 9–15.
2. Архангельский С.И. *Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе*. Москва: Высшая школа, 1976.
3. Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б., Турчин Г.Д. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов. *Актуальные вопросы региональной педагогики*: сборник научных трудов. Саратов, 2002: 35–38
4. Козаков В.А. *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечени.* Киев: Высшая школа, 1990.
5. Молибог А.Г. *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе*. Минск: Высшая школа, 1975.
6. Котова С.С., Хасанова И.И. *Самостоятельная работа студентов: проектный подход*: учебное пособие. Екатеринбург, 2018. Available at: http://elar.rsvpu.ru/ 978-5-8050-0652-5
7. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Составитель С.Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1988; Т. 1.
8. *Total English Intermediate Students' Book by Mr J J Wilson, Antonia Clare*. Longman, 2006.

References

1. Zimnyaya I.A., Saharova T.E. Proektnaya metodika obucheniya yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1991; № 3: 9-15.
2. Arhangel'skij S.I. *Lekcii po nauchnoj organizacii uchebnogo processa v vysshej shkole*. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.
3. Vyatkin L.G., Ol'neva A.B., Turchin G.D. Urovni poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskih vuzov. *Aktual'nye voprosy regional'noj pedagogiki*: sbornik nauchnyh trudov. Saratov, 2002: 35-38
4. Kozakov V.A. *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespecheni.* Kiev: Vysshaya shkola, 1990.
5. Molibog A.G. *Voprosy nauchnoj organizacii pedagogicheskogo truda v vysshej shkole*. Minsk: Vysshaya shkola, 1975.
6. Kotova S.S., Hasanova I.I. *Samostoyatel'naya rabota studentov: proektnyj podhod*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2018. Available at: http://elar.rsvpu.ru/ 978-5-8050-0652-5
7. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Sostavitel' S.F. Egorov. Moskva: Pedagogika, 1988; T. 1.
8. *Total English Intermediate Students' Book by Mr J J Wilson, Antonia Clare*. Longman, 2006.

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-344-347

Alizhanova Kh.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alizhanowa@mail.ru*

Tokhchukov M.O.*, Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of State and Municipal Administration and Political Science, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: tohchukoff@mail.ru*

Benev A.K.*, postgraduate, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: aleksanderbenev@gmail.com*

THE EXPERIENCE OF USING CYBER GAMES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE DIRECTION “INFORMATION SECURITY”. The task of the article is to study the main features of cyber games method and its application process in order to teach students technologies for protecting information systems from cyber-attacks. Specifically, the use of this method is considered as a way to optimize well-known information system protection technologies studding process by persons mastering “Information Security”. Requirements of modern society for the appropriate profile professionals training are first given. They describe the corresponding knowledge, skills and abilities system, the process of which formation can be optimized through the widespread introduction of the cyber games method. Stages of applying this method in training future information security specialists are studied. The role and place of competencies developed through its use in the educational process, in the professional portrait of a graduate who has successfully mastered the relevant direction, are demonstrated.

Key words: **higher education, information security, training of specialists, MITER ATT&CK, student, teacher.**

***Х.А. Алижанова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alizhanowa@mail.ru*

***М.О. Тохчуков**, канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: tohchukoff@mail.ru*

***А.К. Бенев**, аспирант, АНО ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: aleksanderbenev@gmail.com*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КИБЕРИГР В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Целью написания настоящей статьи является исследование основных особенностей метода киберигр и процесса их применения в целях обучения студентов технологиям защиты информационных систем от кибератак. Конкретно рассматривается применение данного метода для оптимизации процесса изучения известных технологий защиты информационных систем лицами, осваивающими направление подготовки «Информационная безопасность». Для этого сначала приводятся требования современного общества к подготовке профессионалов соответствующего профиля. Далее описывается соответствующая им система знаний, умений и навыков, процесс формирования которой может быть оптимизирован путём широкого внедрения метода киберигр. Изучаются этапы применения этого метода в ходе обучения будущих специалистов по информационной безопасности. Демонстрируются роль и место компетенций, выработанных путём его использования в учебно-воспитательном процессе, в профессиональном портрете выпускника, успешно освоившего соответствующее направление.

Ключевые слова: **высшее образование, информационная безопасность, подготовка специалистов, MITRE ATT&CK, студент, преподаватель.**

Актуальность статьи обусловлена тем фактом, что сегодня существует множество способов атак на информационные системы различных организаций. В большинстве случаев основной целью злоумышленников является финансовая выгода. С другой стороны, практика показывает, что многие атаки направлены не только на платежные сегменты сети, но и на персональные данные, базы клиентов и сотрудников [1–5].

Таким образом, современное общество требует от будущих профессионалов в области информационной безопасности понимания предметно-деятельностного содержания ролей защищающегося и атакующего в ходе работы с массивами информации, представляющимися на сегодняшний день почти безграничными [3; 5–9]. В свою очередь, такая ситуация подразумевает более эффективное, чем на предыдущем этапе развития отечественной системы ВО, усвоение учащимися практической стороны профильных дисциплин [1; 10; 11].

Нам представляется, что достижение соответствующих результатов возможно, в том числе, путём введения в образовательный процесс киберигр. Анализу соответствующего опыта посвящена настоящая статья.

Соответственно, её целью является исследование основных особенностей метода киберигр и процесса их применения в целях обучения студентов технологиям защиты информационных систем от кибератак.

Реализации поставленной цели подчинено решение следующих задач:

– исследовать соответствующую требованиям современного социума систему знаний, умений и навыков, процесс развития которой может быть оптимизирован путём широкого внедрения метода киберигр;

– изучить основные этапы применения указанного метода в ходе обучения будущих специалистов по информационной безопасности;

– продемонстрировать роль и место компетенций, сформированных путём его использования, в профессиональном портрете выпускника, успешно освоившего соответствующее направление подготовки.

При решении вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования:

– анализ опыта авторов, связанного с применением киберигр в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по информационной безопасности;

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна нашего исследования заключается в освещении наиболее значимых особенностей метода киберигр применительно к процессу обучения студентов технологиям защиты от кибератак.

Теоретическая значимость состоит в конкретизации возможностей, которые предоставляет его использование на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО.

Практическая значимость – в демонстрации реального опыта применения киберигр по ходу обучения будущих профессионалов в области информационной безопасности.

К основным профессиональным компетенциям конкурентоспособных специалистов по информационной безопасности можно отнести знания, умения и навыки, связанные со следующими аспектами их будущей деятельности:

– анализ угроз и уязвимостей;
– выявление причинно-следственных связей между ними;
– защита контента;
– защита данных ограниченного доступа [11, с. 46].

Рост их значения в последнее время объясняется тем, что по мере усложнения информационных систем в структуре последних появляется все больше уязвимых мест. Это естественным образом означает расширение возможностей злоумышленников для получения доступа к конфиденциальной информации. Такая тенденция может привести к серьёзному финансовому и репутационному ущербу для организации. Как уже говорилось, злоумышленники с течением времени находят всё более действенные приёмы и методы, позволяющие им похищать денежные средства со счетов клиентов компаний. Также сохраняется угроза незаконного доступа третьих лиц к персональным данным клиентов и сотрудников [7; 10]. При этом инновационные механизмы защиты, также находящие всё более широкое применение, не могут гарантировать неуязвимость информационных систем. Одной из главных причин этого является человеческий фактор [9, с. 38–39].

Отрицательное влияние последнего, в свою очередь, объясняется тем, что на сегодняшний день качество образования в данной сфере оставляет желать лучшего. По результатам опроса, проведенного ВЦИОМ на базе АПКИТ, всего 13% выпускников IT-специальностей утверждают: вуз дал им образование, достаточное для того, чтобы полученные знания, умения и навыки можно было с успехом применять в условиях реальной работы. Со своей стороны большинство опрошенных представителей различных компаний подтверждают: «новичков» почти всегда приходится доучивать в рабочем процессе. В среднем адаптация молодых специалистов по информационной безопасности к условиям осуществления профессиональной деятельности занимает от трех месяцев до года [6].

Для подготовки специалистов по информационной безопасности авторы статьи рекомендуют использовать метод разработки аналитики с использованием матрицы ATT&CK [12]. Её применение в учебно-воспитательном процессе позволяет развивать у студентов навыки, связанные с эффективным осуществлением и пересмотром аналитики в целях более точного обнаружения действий злоумышленников [2; 4; 12].

В публичных отчетах о группах злоумышленников и вторжениях упоминаются подробности высокого уровня о поведении злоумышленников. Но при этом зачастую фиксируется нехватка важной информации, которую можно было бы использовать для защиты от используемых ими техник [13]. Например, отчеты, в которых упоминается продвижение внутри сети, сообщают об этом в общих чертах. Следовательно, остаётся неизвестным, как именно злоумышленник выполняет свои действия. Это, в свою очередь, снижает эффективность защиты от конкретных тактик. Так, несанкционированное использование удаленного рабочего стола Windows представляет собой совершенно иной способ осуществления сетевой атаки, чем копирование инструмента удаленного доступа в общий каталог и выполнение команды запуска удаленной службы для его выполнения [1; 3; 5; 11; 13]. Матрица ATT&CK устраняет подобные пробелы в понимании учащимися конкретных подробностей вторжения.

В то же время она позволяет удовлетворять существующую потребность в дополнительных деталях. ATT&CK основывается на примерах наблюдаемого и правдоподобного поведения злоумышленников [12].

На первоначальном этапе апробации последней в образовательном процессе был использован ряд источников информации о потенциальных кибератаках. В их числе необходимо назвать:

– публичные отчеты об угрозах;
– тестирование на проникновение;
– исследования безопасности [8; 14; 15].

При описании образовательного процесса с использованием интересующего нас метода для обозначения групп, на которые в начале работы делятся участники, традиционно применяются обозначения «белая команда», «красная команда» и «синяя команда» [2; 4; 12; 13].

При этом белой команде была поручена разработка сценариев угроз для тестирования защиты. Она взаимодействовала с администраторами сети, чтобы гарантировать, что требуемые системы поддерживаются. Обучающиеся, входившие в красную, исполняли роль злоумышленников. Они выполняли запла-

нированный сценарий, связываясь по мере необходимости с первой командой, сообщая ей о любых обнаруженных уязвимостях системы или сети [4]. Студенты синей команды выступали защитниками сети. Они использовали аналитику для обнаружения активности красной команды [5].

Аналитика с использованием матрицы ATT&CK включала семь шагов (табл. 1).

Таблица 1

Ход аналитики с использованием матрицы ATT&CK

Шаг	Содержание деятельности
1.	Выявление поведения – определение и приоритезация действий злоумышленников от модели угроз до обнаружения
2.	Получение данных – определение данных, необходимых для обнаружения поведения злоумышленника. Если нет возможности для сбора данных, то необходимо создать сенсор для сбора этих данных [1; 7; 8; 10; 15]
3.	Разработка аналитики – создание аналитики на основе собранных данных для выявления идентифицированного поведения. Важно при этом убедиться, что аналитика не содержит недопустимой ложноположительной информации о событиях
4.	Разработка сценария эмуляции злоумышленника – белая команда разрабатывает сценарий эмуляции, основанный на ATT&CK, который включает поведение, определенное на шаге 1 [12]
5.	Имитация угрозы – красная команда пытается достичь целей, обозначенных белой командой, применяя методы, описанные в модели ATT&CK
6.	Расследование атаки – синяя команда пытается воссоздать хронологию действий красной команды с использованием аналитики и данных, разработанных на шаге 3 (разработка аналитики)
7..	Оценка эффективности, при которой белая, красная и синяя команды проверяют взаимодействие для оценки того, в какой степени синяя команда смогла использовать аналитику и данные сенсоров для успешного обнаружения моделируемого поведения злоумышленников при целевой атаке. После этой оценки цикл повторяется и возвращается к шагу 1 [12]

Охарактеризованные выше шаги выполняются на виртуальных машинах, которые соединяются виртуальным адаптером. Это позволяет изолировать учебную среду от ЛВС организации и исключить какую-либо эскалацию. При этом большинство используемых средств при таком методе обучения (за исключением ОС) являются свободно распространяемым программным обеспечением. Последнее обстоятельство позволяет избежать дополнительных бюджетных расходов [14; 15].

Важно отметить, что синяя и красная команды действовали асинхронно во время исследования MITRE. Обычно это означало выполнение действий синей команды спустя несколько недель после красной команды. Было несколько причин для начала широкого использования такого подхода в отличие от более традиционного синхронного метода.

Первая заключалась в том, что исследование было сосредоточено на обнаружении злоумышленника, а не на тестировании механизмов, которые должны помешать атаке. Фактически обнаружение активности красной команды и остановка их поведения в реальном времени лишили бы возможности установить несколько способов обнаружения смоделированной угрозы [5; 7; 9; 11].

Вторая – асинхронный метод – позволяет более точно имитировать обычную реальную ситуацию защитников, при которой они не получают уведомление о действиях противника сразу [1; 3; 5]. Эта черта рассматриваемого метода позволяет повысить сложность образовательного процесса. Создаётся ситуация, при которой у защитников мало указаний на временные диапазоны, на которых следует сосредоточить поиск.

Третья причина состоит в том, что асинхронное осуществление соответствующих действий может помочь в развитии и совершенствовании других необходимых навыков защитников. Важнейшим из них является способность реагировать на противника в режиме реального времени [3; 8; 10; 13; 15].

Таким образом, навыки, формируемые у будущих специалистов по информационной безопасности путём применения киберигр в процессе их профессиональной подготовки, в будущем позволят им предотвращать значительные материальные и репутационные потери работодателей [10, с. 61]. Кроме того, использование соответствующего метода позволит им расширять пределы своих умений, пытаясь превзойти друг друга [7; 14].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что к основным профессиональным компетенциям конкурентоспособных специалистов по информационной безопасности можно отнести знания, умения и навыки, связанные со следующими аспектами их будущей профессиональной деятельности: анализ угроз и уязвимостей; выявление причинно-следственных связей между ними; защита контента; защита данных ограниченного доступа.

При этом качество образования в данной сфере оставляет желать лучшего. Его модернизации с большой вероятностью будет способствовать использование метода разработки аналитики с использованием матрицы ATT&CK. Применение последней в учебно-воспитательном процессе позволяет развивать у студентов навыки, связанные с эффективным осуществлением и пересмотром аналитики в целях более точного обнаружения действий злоумышленников.

В ходе научно-исследовательской работы авторами был рассмотрен жизненный цикл разработки аналитики с использованием ATT&CK. Были определены роли белой, красной и синей команд, осуществлён анализ каждого из 7 этапов жизненного цикла развертывания аналитики.

Описанный в статье подход к созданию аналитики позволяет находить пробелы в безопасности, определять места, куда необходимо установить дополнительные сенсоры, а также повышает уровень подготовки специалистов по безопасности в реалистичной среде. Предварительно рассмотрев действия каждой команды по отдельности, обучающиеся получат ценный опыт, который будет необходим на рабочем месте в организации.

Библиографический список

1. Виноградова Н.В. Методологическое мышление как одна из педагогических культур в развитии профессиональных компетенций. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 14–19.
2. *Ninth Annual Cost of Cybercrime Study*. Available at: https://www.accenture.com/_acnmedia/pdf-96/accenture-2019-cost-of-cybercrime-study-final.pdf
3. Утечки информации ограниченного доступа: отчет за 9 месяцев 2021. Available at: https://www.infowatch.ru/analytics/reports/30708
4. *Red Teaming – комплексная имитация атак. Методология и инструменты*. Available at: https://habr.com/ru/company/varonis/blog/524308/
5. *Командная организация в ИБ: CISO и его команда*. Available at: https://www.itsec.ru/articles/-komandnaya-organizatsiya-v-ib-ciso-i-yego-komanda
6. Ватбольская А.Н. *Критерии качества онлайн-курсов. Итоги работы экспертного Совета ИРИ*. Available at: https://files.runet-id.com/2016/riw/presentations/1nov.riw16-orange-3--vatbolskaya.pdf
7. Бородина В.Н. Роль онлайн-игр в возникновении кибербуллинга. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 9–11.
8. Ван Ц., Фэнь Д. Правительство решает проблему зависимости от Интернета у молодежи. *Вестник Хунаньского медицинского университета.* 2021; Т. 11, № 6: 37–38.
9. Сизов В.А., Малиничев Д.М., Кучмезов Х.Х., Мочалов В.В. Применение метода проблемного обучения в изучении дисциплины «Информационная безопасность». *Открытое образование.* 2021; Т. 25, № 3: 36–45.
10. Сизов В.А. Применение деловых игр по программе «Защита информационного пространства субъектов экономической деятельности». *Открытое образование.* 2018; Т. 22, № 6: 59–64.
11. Гаврилов А.В., Сизов В.А., Ярошенко Е.В. Методика оценки рисков информационной безопасности предприятия с использованием case-технологий. *Открытое образование.* 2021; Т. 25, № 5: 41–49.
12. *MITRE Finding Cyber Threats with ATT&CK-Based Analytics.* Available at: https://www.mitre.org/sites/default/files/publications/16-3713-finding-cyber-threats%20with%20att%26ck-based-analytics.pdf
13. *Enterprise Matrix*. Available at: https://attack.mitre.org/matrices/enterprise/
14. Зникина Л.С., Боровцов В.А. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 60–62.
15. Малюк А.А. Подготовка кадров в области обеспечения информационной безопасности для отрасли ИКТ в Российской Федерации. *Документальная электросвязь.* 2014; № 24: 48–54.

References

1. Vinogradova N.V. Metodologicheskoe myshlenie kak odna iz pedagogicheskih kul'tur v razvitii professional'nyh kompetencij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 14-19.
2. *Ninth Annual Cost of Cybercrime Study*. Available at: https://www.accenture.com/_acnmedia/pdf-96/accenture-2019-cost-of-cybercrime-study-final.pdf
3. Utechki informacii ogranichennogo dostupa: otchet za 9 mesyacev 2021. Available at: https://www.infowatch.ru/analytics/reports/30708
4. *Red Teaming – kompleksnaya imitaciya atak. Metodologiya i instrumenty*. Available at: https://habr.com/ru/company/varonis/blog/524308/
5. *Komandnaya organizaciya v IB: CISO i ego komanda*. Available at: https://www.itsec.ru/articles/-komandnaya-organizatsiya-v-ib-ciso-i-yego-komanda

6. Vatbol'skaya A.N. *Kriterii kachestva onlajn-kursov. Itogi raboty `ekspertnogo Soveta IRI*. Available at: https://files.runet-id.com/2016/riw/presentations/1nov.riw16-orange-3--vatbolskaya.pdf
7. Borodina V.N. Rol' onlajn-igr v vozniknovenii kiberbullinga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 9-11.
8. Van C., F`en' D. Pravitel'stvo reshaet problemu zavisimosti ot Interneta u molodezhi. *Vestnik Hunan'skogo medicinskogo universiteta.* 2021; T. 11, № 6: 37-38.
9. Sizov V.A., Malinichev D.M., Kuchmezov H.H., Mochalov V.V. Primenenie metoda problemnogo obucheniya v izuchenii discipliny «Informacionnaya bezopasnost'». *Otkrytoe obrazovanie.* 2021; T. 25, № 3: 36-45.
10. Sizov V.A. Primenenie delovyh igr po programme «Zaschita informacionnogo prostranstva sub`ektov `ekonomicheskoj deyatel'nosti». *Otkrytoe obrazovanie.* 2018; T. 22, № 6: 59-64.
11. Gavrilov A.V., Sizov V.A., Yaroshenko E.V. Metodika ocenki riskov informacionnoj bezopasnosti predpriyatiya s ispol'zovaniem case-tehnologij. *Otkrytoe obrazovanie.* 2021; T. 25, № 5: 41-49.
12. *MITRE Finding Cyber Threats with ATT&CK-Based Analytics.* Available at: https://www.mitre.org/sites/default/files/publications/16-3713-finding-cyber-threats%20with%20att%26ck-based-analytics.pdf
13. *Enterprise Matrix*. Available at: https://attack.mitre.org/matrices/enterprise/
14. Znikina L.S., Borovcov V.A. K voprosu o realizacii vospitatel'nogo potenciala vuza v processe podgotovki buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 60-62.
15. Malyuk A.A. Podgotovka kadrov v oblasti obespecheniya informacionnoj bezopasnosti dlya otrasli IKT v Rossijskoj Federacii. *Dokumental'naya `elektrosvyaz'*. 2014; № 24: 48-54.

Статья поступила в реакцию 06.11.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-347-350

Batchayeva P.A.-Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Methods of Teaching, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: pavlina-64@mail.ru*

THE USE OF SERVICES OF TELECOMMUNICATION NETWORKS IN EDUCATION AS ONE OF THE WAYS TO FORM THE GENERAL HUMAN CULTURE OF A STUDENT. The relevance of the topic of the article is dictated by the need to know and be able to use the services of telecommunication networks for the formation of a student's universal human culture, his professional self-awareness and mastery. The article reveals the means of telecommunications, interconnected and forming a network of a certain topology (configuration) – telecommunications. The problem of forming a student's universal human culture is considered. The article concludes that the formation of a student's culture in the field of information technology is based on the fact that he, with the help of telecommunication network services, should be able to take part in conducting virtual training sessions, build systematic work on the collection and systematization of material for research or project work, carry out such work together with project participants, and also be able to simulate complex or dangerous objects, phenomena or processes through the use of the equipment provided.

Key words: **telecommunication network services, universal student culture, e-mail, remote information resources, teleconferences.**

П.А-Ю. Батчаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: pavlina-64@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

С внедрением телекоммуникационных технологий возникла необходимость использовать возможности сервисов телекоммуникационных сетей для формирования общечеловеческой культуры студента, его профессионального самосознания и мастерства. В статье раскрываются средства телекоммуникации, связанные между собой и образующие сеть определённой топологии (конфигурации) – телекоммуникационную. Рассматривается проблемаформирования общечеловеческой культуры студента. Делается вывод о том, что формирование культуры студента в области информационных технологий базируется на том, что он с помощью сервисов телекоммуникационных сетей должен уметь принимать участие в проведении виртуальных учебных занятий, выстраивать планомерную работу по сбору и систематизации материала для проведения исследовательской или проектной деятельности, осуществляя ее совместно с участниками проекта, а также иметь возможность моделировать сложные или опасные объекты, явления или процессы через использование предоставляемого оборудования.

Ключевые слова: **сервисы телекоммуникационных сетей, общечеловеческая культура студента, электронная почта, удаленные информационные ресурсы, телеконференции**.

В настоящее время проблема культуры личности составляет одну из областей в рамках широкого теоретического направления, в котором работают крупнейшие ученые. Актуально и то, что с появлением телекоммуникационных технологий стало возможным решать задачи как в сфере управления, так и в области образования. Уникальными стали возможности мобильной и видеосвязи, благодаря которым можно на расстоянии общаться и обучаться. Так телекоммуникационные сети создают наиболее комфортные условия, в которых обучающийся достигает определенных успехов, а процесс обучения становится эффективным.

ФГОС ВО третьего поколения построен на компетентностной основе, и процесс обучения в вузе переориентирован от зуновской парадигмы на результат, выражаемый освоением профессиональных компетенций. Поэтому каждый студент должен готовить себя к профессиональной деятельности, научиться определять содержание своего образования с учетом своих склонностей к выполнению проектов и научно-исследовательской работы. Одним из путей такой организации формирования культуры считаем использование сервисов телекоммуникационных сетей [1–6].

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ сервисов телекоммуникационных сетей в образовании, которые можно использовать для формирования общечеловеческой культуры студента в ходе обучения и профессионального становления.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

- выявить типы телекоммуникационных сетей, место и возможности телекоммуникационных услуг в сфере предоставляемых сервисов;
- ознакомиться с возможностями международной глобальной сети Интернет;
- проанализировать, какие сервисы телекоммуникационных сетей применимы для формирования культуры студента;
- рассмотреть наиболее значимые электронные сервисы;
- предложить рекомендации по организации образовательного процесса в сфере информационных технологий «Урок цифры»;
- работать над созданием сетевого сообщества обучающихся «Поиск».

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические (беседы с методистами в области преподавания информатики и информационных технологий, со студентами 4–5 курсов бакалавриата данного университета, анкетирование обучаемых).

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей использования сервисов телекоммуникационных сетей в образовательном процессе вуза с целью достижения наилучших результатов в сфере образования, выработки навыков поиска и отбора необходимой информации, формирования у обучаемых критического мышления.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о возможностях доступа к удаленным информационным ресурсам в ходе подготовки специалистов для организации образовательного процесса в школе и формирования общечеловеческой культуры студента путем приобщения к сервисам телекоммуникационных сетей.

Практическая значимость представлена через внедрение телекоммуникационных технологий в разные сферы жизни и деятельности людей.

В нашем исследовании наибольший интерес будут представлять те телекоммуникационные серверы, которые позволяют обмениваться информацией

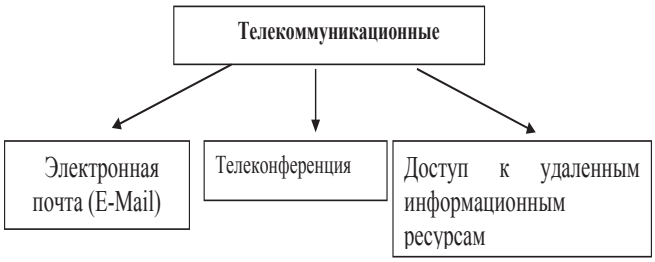


Рис. 1. Телекоммуникационные сервисы в образовании

через электронную почту, телеконференции и при организации доступа к удаленным информационным ресурсам. Они представлены на рис. 1.

Технические и программные средства телекоммуникационных технологий представляют собой каналы связи, которые делятся на 4 типа:

1) аналоговые телефонные сети;
2) провода, по которым передается электричество;
3) оптоволоконные каналы связи;
4) беспроводные каналы связи, модемные или спутниковые» [6].

Интернет является не единственной глобальной телекоммуникационной сетью. Существуют и другие, такие как сеть FIDO или сеть SPRINT.

На рис. 2 показаны предоставляемые услуги – сервисы Интернет, где телекоммуникационные услуги выделены курсивом.

Умение свободно ориентироваться в услугах телекоммуникационных сетей – залог успеха будущего учителя. Формирование профессионального мастерства в области электронной педагогики начинается с культуры студента по организации работы с использованием сервисов телекоммуникационных сетей:

- предложить ученикам ссылки на интересный материал по изучаемой дисциплине;
- организовать малые группы для проведения проектных и исследовательских работ с возможностью общения;
- создать собственный сайт на образовательном портале;
- организовать систему проверки качества образования;
- систематически обновлять и дополнять содержание материалов и многое другое.

Сеть Интернет предоставляет широкие возможности для такой организации образовательного процесса. Остановимся на особенностях мощного Всероссийского образовательного проекта в сфере информационных технологий «Урок цифры».

В нем прописано расписание уроков на 2021–2022 учебный год. На портале «1С: Урок» представлены электронные учебные материалы для учителей и учащихся.

«1С: Урок» – портал с интерактивными наглядными учебными материалами, предназначенный для подготовки и проведения уроков учителями, а также для самостоятельной работы школьников.

На рис. 3 показано разделение этих материалов по четырем блокам.

Первый блок – ***Библиотека***. В нем предлагается использование готовых материалов, созданных учителями и разработчиками: конспекты открытых уро-



Рис. 2. Предоставляемые услуги – сервисы Интернет

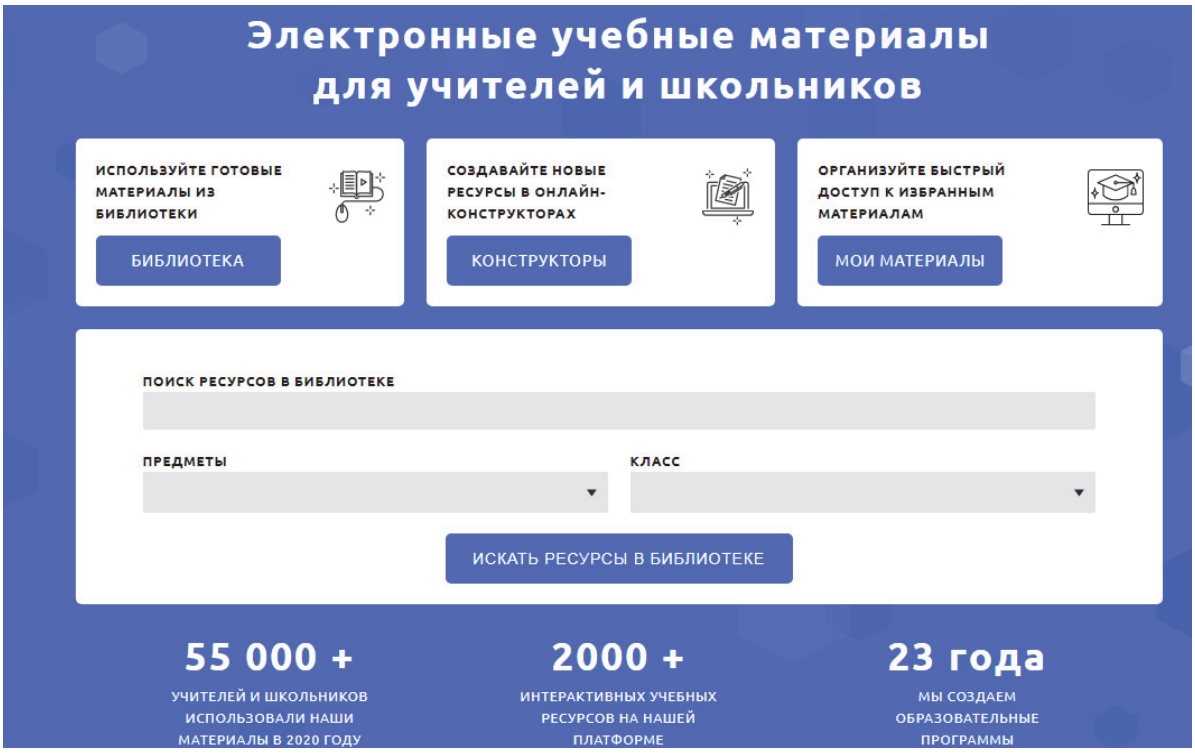


Рис. 3. Разделение электронных учебных материалов по блокам

ков, разного вида тесты, контрольные работ, самостоятельные обучающие программы и т. д. Имеются тысячи интерактивных заданий, лабораторных работ и демонстрационных материалов для начальной и средней школы. А также интерактивная онлайн-среда «Математический конструктор» для создания живых чертежей прямо на занятиях.

Второй блок – ***Конструкторы*** – призывает к созданию новых ресурсов в онлайн-конструкторах. Даны направления и вспомогательные материалы.

Третий блок – ***Мои материалы***. Каждый зарегистрировавшийся ученик, учитель имеет свою папку, в которой хранит свои файлы и другие материалы. Данный блок организует быстрый доступ к избранным материалам.

Четвертый блок – ***Поиск ресурсов в библиотеке***. Можно задать запрос по конкретному предмету и для определенного класса. Изучая и используя готовые материалы из библиотеки, каждый учитель может проникнуться идеей создания собственного интерактивного продукта.

Также в информационной среде имеется библиотека интерактивных материалов, образовательные порталы.

Образовательные порталы, созданные в сети Интернет, имеют огромное обучающее значение. Эти порталы нацелены оказать помощь в обучении школьников, дать возможность педагогам обмениваться своим опытом работы. Учительством давно признано, что использование системы образовательных порталов позволяет более эффективно организовать работу образовательных учреждений.

Получить интересующий материал можно из следующих порталов:

1. Российский образовательный портал http://www.school.edu.ru/default.asp
2. Каталог учебников, оборудования, электронных ресурсов http://ndce.edu.ru/
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов http://school-collection.edu.ru/
4. Сеть творческих учителей http://it-n.ru/
5. Сетевые образовательные сообщества «Открытый класс» http://www.openclass.ru/ и др.

Это далеко не полный перечень образовательных порталов.

Для эффективного управления качеством образования необходимо проводить контроль результатов обучения: промежуточные аттестации, контрольные срезы, различные виды административного контроля, итоговые аттестации по четвертям, по годам, ЕГЭ, ВПР, ОГЭ. Это необходимо для коррекции отклонений в обучении и повышения качества дальнейшего образования.

Для решения задачи проверки качества образования информационные технологии также предоставляют широкие возможности. Имеются проверочные материалы по разным уровням:

- на этапе ознакомления с новым материалом;
- на этапе первичного закрепления нового знания;
- на этапе формирующего знания;
- на этапе контролирующего знания;
- на этапе метаматематических достижений.

Нами в ранее выполненных изданиях были рассмотрены условия, обеспечивающие у студентов развитие опыта самостоятельной и творческой деятельности, свидетельствующие об уровне сформированности общечеловеческой культуры студента. Больше интересовала проблема формирования интереса студентов к исследовательской деятельности через метод проектов на занятиях дисциплин математического цикла, и было важно вывести студентов на дорогу поиска в науке [5].

Таким образом, можно сделать выводы, что услуги, предоставляемые сетью Интернет в сферу образования, по своему характеру и возможностям уникальны.

Формирование культуры студента в области информационных технологий базируются на том, что он с помощью сервисов телекоммуникационных сетей должен в режиме реального времени уметь организовать консультативную помощь при выполнении домашних заданий с применением информационных технологий, принимать участие в проведении виртуальных учебных занятий, выстраивать планомерную работу по сбору и систематизации материала для проведения исследовательской или проектной работы, осуществлять такую деятельность совместно с участниками проекта, а также иметь возможность моделировать сложные или опасные объекты, явления или процессы через использование предоставляемого оборудования.

В рамках достижения наилучших результатов в сфере образования на педагогическом факультете нами планируется создание сетевого сообщества обучающихся «Поиск». Главной целью сообщества будет являться выработка у обучаемых критического мышления, навыков поиска и отбора достоверной и необходимой информации.

Таким образом, созданное сообщество с использованием всех вышерассмотренных возможностей сети Интернет будет способно раскрыть всю полноту предоставляемых услуг для формирования общечеловеческой культуры студента, какое направление не было бы взято на рассмотрение.

Библиографический список

1. *Телекоммуникационные сети.* Раздел 2. Available at: books.ifmo.ru
2. *Программа дистанционного обучения Moodle, что это такое и как ею пользоваться.* Available at: https://ecvdo.ru/states/sistema-distancionnogo-obucheniya-moodle-chto-eto-takoe-i-kak-eyu-polzovatsya
3. *Как пользоваться сервисом для видеоконференций.* Available at: usvinternet.ru›jitsi-meet-polzovatsya-servisom/
4. *Информационно-телекоммуникационная сеть – что это?* Available at: FB.ru›article…telekommunikatsionnaya-set…chto…i…

5. Батчаева П.А.-Ю. Условия, обеспечивающие у студентов развитие опыта самостоятельной и творческой деятельности. *Актуальные вопросы профессиональной подготовки педагога в современной образовательной среде*: VII Международная интернет-конференция. Available at: https://kmpf.kchgu.ru/?cat=19
6. Полат Е.С., Уваров А.Ю., Хуторской А.В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Available at: https://fb.ru/article/198813/informatsionno-telekommunikatsionnaya-set-eto-chto-ponyatie-vidyi-i-ispolzovanie-informatsionno-telekommunikatsionnyih-setey

References

1. *Telekommunikacionnye seti.* Razdel 2. Available at: books.ifmo.ru
2. *Programma distancionnogo obucheniya Moodle, chto `eto takoe i kak eyu pol'zovat'sya*. Available at: https://ecvdo.ru/states/sistema-distancionnogo-obucheniya-moodle-chto-eto-takoe-i-kak-eyu-polzovatsya
3. *Kak pol'zovat'sya servisom dlya videokonferencij*. Available at: usvinternet.ru›jitsi-meet-polzovatsya-servisom/
4. *Informacionno-telekommunikacionnaya set' – chto `eto?* Available at: FB.ru›article…telekommunikatsionnaya-set…chto…i…
5. Batchaeva P.A.-Yu. Usloviya, obespechivayuschie u studentov razvitie opyta samostoyatel'noj i tvorcheskoj deyatel'nosti. *Aktual'nye voprosy professional'noj podgotovki pedagoga v sovremennoj obrazovatel'noj srede*: VII Mezhdunarodnaya internet-konferenciya. Available at: https://kmpf.kchgu.ru/?cat=19
6. Polat E.S., Uvarov A.Yu., Hutorskoj A.V. i dr. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. Available at: https://fb.ru/article/198813/informatsionno-telekommunikatsionnaya-set-eto-chto-ponyatie-vidyi-i-ispolzovanie-informatsionno-telekommunikatsionnyih-setey

Статья поступила в редакцию 05.12.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-350-353

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Gumashvili I.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and MEC, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: inga-ramazovna@mail.ru*

Abdullaeva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

THE ROLE OF TEACHERS AND PARENTS IN THE PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE IN SCHOOLCHILDREN. The article discusses the role of teachers and parents in the prevention of computer addiction in schoolchildren. The author gives an analysis of the psychological and pedagogical literature, which considers this problem from the point of view of various scientists. The problem under study is that many parents forget that their child, due to age, needs constant, but accurate intervention and control over their leisure time, but few of them ask questions about the ways of his "digital" free time, about the benefits and harms of a particular game, about the content of the sites he visits. The author comes to the conclusion that teachers and parents should take preventive measures in the form of education or focusing their attention on other interesting activities in the real world. If this does not happen, and the younger student still shows signs of computer addiction, then teachers of different specialties should regularly maintain contact with their parents and work in the same bundle.

Key words: **role, teacher, parents, prevention, computer addiction, schoolchildren.**

Ш.И. Булуева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

И.Р. Гумашвили, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: inga-ramazovna@mail.ru*

Н.А. Абдуллаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается роль педагогов и родителей в профилактике компьютерной зависимости у школьников. Авторы представляют результаты анализа психолого-педагогической литературы, рассматривающей эту проблему с точки зрения различных ученых. Изучаемая проблема заключается в том, что множество родителей, будучи погрязшими в своих рабочих заботах и проблемах, забывают о том, что их ребёнок в силу возраста нуждается в постоянном, но деликатном вмешательстве и контроле за их досугом, но мало из них вникают и задаются вопросами о способах его «цифрового» свободного времяпрепровождения, о пользе и вреде той или иной игры, о контенте посещаемых им сайтов. Авторы приходят к выводу, что педагогам и родителям следует осуществлять профилактические меры в виде просвещения или заострения внимания младшего школьника на других интересных занятиях в реальном мире. Если этого не происходит, и у него всё-таки проявляются признаки компьютерной зависимости, то педагогам разных специальностей стоит регулярно поддерживать контакт с родителями и работать в одной связке.

Ключевые слова: **роль, педагог, родители, профилактика, компьютерная зависимость, школьники.**

Актуальность проблемы обусловлена тем, что XXI век принято называть веком информационных технологий, и неспроста. Нам повезло жить тогда, когда любая задача может быть решена дистанционным путём посредством обращения к практически безграничным возможностям информационно-коммуникационных технологий. Они постоянно подвергаются модернизации, и результатом этого длительного процесса является появившийся относительно недавно Интернет – та самая глобальная сеть, без обращения к которой мы теперь не можем прожить и дня [1–8].

Ещё почти на стыке второго тысячелетия, а именно – в 1996 году американский психиатр И. Голдберг впервые ввёл в научную терминологию понятие «интернет-зависимость» и рассматривал её не как медицинскую болезнь, а как поведение с крайне низким уровнем самоконтроля, как угрозу исчезновения нормальной жизни [3].

Плодом научно-технической революции XX века стало появление компьютера. Вместе с ним спустя небольшой промежуток времени были созданы компьютерные игры, очень притягивающие внимание детей и подростков своей новизной, а с их усовершенствованием – и графикой высокого разрешения, и схожими с реальностью сюжетами, и весьма правдоподобным звуковым сопровождением.

Цель данной статьи – рассмотреть роль педагогов и родителей в профилактике компьютерной зависимости у школьников. Основные задачи статьи: рассмотрение понятий «зависимость», «аддикция», «игромания»; наметить пути профилактики компьютерной зависимости у школьников.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы со школьниками.

Научная новизна статьи определяется выявлением оснований возникновения компьютерной зависимости. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли педагогов и родителей в профилактике компьютерной зависимости у школьников. Практическая значимость представлена через выявление особенностей взаимоотношений в семье, профилактических мер, которые следует проводить в виде просвещения или заострения внимания учащихся на других интересных занятиях в реальном мире.

На сегодняшний день, мы уверены, в каждом доме есть ПК – персональный компьютер. Каждый взрослый человек и каждый обучающийся имеет возможность погрузиться в VR и свободно выйти в сеть Интернет.

Поскольку Интернет является бесчисленным источником компьютерных игр, младшие школьники в силу личностной и психологической несформированности нередко переходят границу нормы во времяпрепровождении за ними. В таких случаях речь идёт не просто об играх в компьютере как об увлечении или о хобби, а о компьютерной зависимости.

А.А. Николаева и Т.С. Павлова также подчёркивают роль компьютера в жизни современного ребёнка. Они считают, что во избежание появления нарушений

в развитии личности ребёнка родителям «необходимо создавать воспитательное пространство во всех сферах его жизни» [9, с. 117].

Проблема заключается в том, что множество родителей, будучи погрязшими в своих рабочих заботах и проблемах, забывают о том, что их ребёнок в силу возраста нуждается в постоянном, но аккуратном вмешательстве и контроле за их досугом, но мало из них вникают и задаются вопросами о способах его «цифрового» свободного времяпрепровождения, о пользе и вреде той или иной игры, о контенте посещаемых им сайтов.

Эксперты убеждены в обоснованном привыкании к компьютеру, в наличии весомых оснований возникновения компьютерной зависимости. В «узы» компьютера, как правило, попадают дети и подростки занятых родителей, для которых находиться наедине с собой – обычное дело. Вполне логично, что эти дети вследствие нехватки родительской любви в одном случае находят утешение в компьютерных играх, в другом – прибегают к никотину в разных его субстанциях, алкогольным напиткам или наркотическим веществам, а иногда – ко всему сразу, оказывающему действие на психику и физическое состояние детей.

Помимо эмоциональной неудовлетворённости в тёплых семейных взаимоотношениях существует и ряд других причин, толкающих обучающихся младшей школы к погружению в виртуальный мир: напряжённая обстановка в семье, постоянные выяснения отношений разной степени тяжести; отсутствие достаточного количества взаимодействия со сверстниками или систематические конфликты с учителем вследствие его предвзятого отношения; такие черты характера, как застенчивость, замкнутость, неуверенность в себе и пр.; отсутствие познавательной активности и, как следствие, хобби и увлечения, не связанные с ПК; зависимость от чужого мнения и вытекающее из неё стремление к следованию за такими же тенденциями в Интернете и компьютерных играх, страх потери авторитета в глазах ровесников.

Полностью разделяя мнение автора, мы хотели бы лишь дополнить, что, с нашей точки зрения, причиной этому может являться и плохая успеваемость в школе, компенсировать которую в силу личностных качеств не удаётся из-за отсутствия интимно-личностного общения. Его значимость в столь уязвимом возрасте в своих работах постоянно подчёркивает и Д.Б. Эльконин. Его позицию мы также одобряем, но, на наш взгляд, данный вид взаимодействия важен не только в пубертатном периоде, а в любом возрасте человека, на любом этапе развития. Возвращаясь к играм как «отдушине», ребёнок только в них имеет возможность быть наделённым желаемыми лидерскими качествами и социальным положением в своём окружении.

Несмотря на множество негативных результатов компьютерных игр, всё же среди них находят место и положительные. Мнение А. Мичмана состоит в том, что не все игры вызывают компьютерную зависимость. Самыми опасными из них являются те, в которых действие происходит от первого лица. Промежуточная степень опасности присуща цифровым развлечениям, в которых всё лежит в основе разработки стратегии. Наименее «обидными» и невредными являются всевозможные головоломки, способствующие улучшению мозговой активности и развитию логического мышления, аркады и симуляторы [8].

Проблемой компьютерной зависимости интересуется и Е.В. Васильева. Данное явление она называет «аддикцией», а под аддиктивным поведением понимается один из типов девиантного поведения, при котором можно наблюдать процесс установления у человека тяги к бегству от реальности благодаря искусственному изменению психической составляющей, обеспечиваемой принятием конкретных препаратов с соответствующими веществами, или же вследствие сосредоточения на определённых видах деятельности для сохранения и увеличения эмоционального диапазона [1].

Ею же отмечена мера компьютерной зависимости ребёнка от близких ему окружающих людей. Ранее данный термин подразумевал наличие лишь химической зависимости у людей, но с активно развивающейся наукой он стал означать «специфическое поведение людей, в развитии которого участвуют как социальные условия раннего развития, так и психологические особенности человека» [1, с. 32].

Е. Васильева дифференцирует характер самой по себе зависимости на 2 вида: системный и элементарный. К системному характеру относят зависимость, которая охватывает значительную часть или все отношения с кругом общения (наркомания, алкоголизм, гемблинг и пр.). Игромания (патологический гемблинг, лудомания, игровая зависимость) – это болезненное влечение к азартным играм. Является чрезвычайно распространённой зависимостью. Сопровождается сужением круга интересов, потерей контроля и типичными эмоциональными реакциями [1].

Сущность зависимого поведения заключается в попытках детей изменить своё психическое состояние с помощью какого-либо вещества или занятия, в данном случае – деятельности. Привязанность к компьютерной зависимости обусловлена интенсивным развитием ярких эмоций и достигает такого масштаба, что они начинают управлять жизнью маленького человека, атрофируя его волю к противостоянию, борьбе. Дети, относящиеся к такой категории, плохо переносят психологические трудности, возникающие в процессе реальной жизнедеятельности, они не способны подстраиваться и адаптироваться к некоторым жизненным обстоятельствам.

Наука на данном этапе её развития рассматривает предпосылки компьютерной зависимости как психо-социо-духовные факторы. Именно средовые факторы и первостепенно из них – семейные имеют определяющее значение в её возникновении.

Помимо перечисленных ранее причин появления компьютерной зависимости, биологическим фактором в анамнезе школьника является любое из проявлений органического поражения ЦНС (СДВГ, речевые нарушения и пр.). С психологической точки зрения среди прочих стоит отметить и акцентуации характера (преувеличенное развитие отдельных черт характера в ущерб другим, чреватое ухудшением отношений с обществом). Говоря о духовности, имеется в виду компенсация компьютерными играми неразвитости материальных ценностей, неумения и непонимания острой нужды в удовлетворении экзистенциальных потребностей и т. д.

Ссылаясь на научные работы Ц.П. Короленко, мы делаем обобщение о том, что анализ особенностей компьютерной аддикции – это многоуровневое включение ребёнка в фальшивую реальность с нарастающей иллюзорной оценкой происходящего. Здесь можно отметить противоречащий ранним высказыванием момент: в связи с интеграцией мира психики и иллюзий ребёнок перестаёт нуждаться в каких-либо психологических механизмах защиты, ведь в его «нереальной реальности» отсутствуют какие-либо проблемы [7].

Очевидно заключение, касающееся того, что компьютерная зависимость влечёт за собой личностные изменения в ребёнке, гуманизированные установки начинают расформировываться. Он становится более чёрствым, грубым, резким, а иногда и вовсе жестоким, негативно настроенным против мира людей – антисоциальным. Если у него и происходят недолгие по времени, мимолётные взаимодействия с окружающими, то зачастую лишь в контексте конфликтных ситуаций и конфликтов. В самых ужасных случаях речь может идти и вовсе о делинквентном поведении.

Всё нами сказанное выше позволяет говорить об обязательной, огромной по объёму, тяжёлой, кропотливой и длительной работе социального педагога школы по профилактике аддикции при поддержке родителей младшего школьника. Лишь комплексная работа, как мы считаем, способна избавить только начинающую взрослеть личность от такого тяжёлого недуга. В школе особенно важно должным образом организовать гармоничное социальное пространство, т. к. ребёнок проводит там значительную часть своего дня и времени в целом.

А.Е. Елкина в своей статье подчёркивает значимость развития умений и овладения навыками работы с компьютером для младших школьников [4, с. 394].

М.В. Жукова считает, что способность грамотно работать с современными коммуникационными технологиями является важным предрасполагающим фактором для формирования УУД (универсальных учебных действий) у обучающихся начальной школы, которые благоприятно сказываются на результативности образования [6, с. 129].

А.А. Ефремова выделяет 2 направления компьютерной зависимости: от компьютерных игр и Интернета. Первая из них характеризуется полным подчинением всем ресурсам, находящимся в глобальной сети, – интернет-магазинам, различным порталам, всевозможным платформам с кинофильмами, виртуальным социальным сетям, онлайн-играм и другим цифровым изобретениям. Ребёнок получает удовольствие от самого факта нахождения в Интернете, оно зачастую даже не имеет конкретной цели. Будучи в виртуальном пространстве, он находится в состоянии психологического покоя, абстрагируясь от ответственности и забот некомфортного реального мира с «живыми» людьми. Факторы, провоцирующие оба этих вида компьютерной зависимости и возникновение аддиктивности, были перечислены выше. В свою очередь, зависимость от компьютерных игр подразумевает под собой чрезмерную увлечённость исключительно играми. Она, подобно описанному выше явлению, также пагубно сказывается на психике человека и его способности к дальнейшей социализации независимо от возраста человека [5, с. 54].

Высокую степень привязанности к компьютеру научные деятели разных отраслей нередко сравнивают с наркотической. Отечественным психотерапевтом С.И. Выгонским представлены этапы формирования компьютерной зависимости [2, с. 54].

I. Стадия лёгкой увлечённости. Изначально люди проводят время за компьютерными играми ради удовлетворения своего интереса к ним как к незнакомому ранее объекту. Они достаточно быстро впечатляются графикой, её персонажами и звуковым сопровождением, желание вернуться в игру тем временем постепенно возрастает. Спектр эмоций человека увеличивается параллельно с чувством наслаждения и эйфории, каждый игровой сеанс их ожидания возрастают. Свобода действий и безнаказанность незаметно начинают управлять деятельностью человека.

II. Стадия увлечённости. Распознав на предшествующей стадии всю прелесть беззаботного существования в расцветающем виртуальном мире, человек незаметно начинает ощущать острую нужду в Интернете и играх. Чтобы закрыть потребность и как можно скорее сесть за компьютер, он (иногда даже обманом) ищет всевозможные «лазейки» уже не только в домашних условиях, но и вне дома. Несмотря на красочность виртуальных игр, до этой стадии доходит лишь

от 10% до 14% любителей поиграть. Нужда в получении «живого» общения и, как следствие, соблюдении ранее установленных человеческих ценностей и традиций деформируется, что не может не повлиять на состоятельность человека как личности и как собеседника.

В целом существующие направления компьютерной зависимости являются результатом длительно накапливающегося стресса у обучающегося. Подвергаться ему он может как в школе, так и дома. Если в образовательном учреждении у ребёнка есть трудности во взаимодействии со сверстниками, а дома он испытывает дефицит родительской любви и внимания, то ему ничего не остаётся, кроме обращения к компьютеру и его возможностям. Он видит в нём спасителя и неосознанно средство абстрагирования от сложного мира, в котором он живёт. Как следствие, у него возникает неимоверная тяга к идеальному виртуальному существованию. Из банального увлечения это может перерасти в болезнь, формирующуюся поэтапно. В связи с физиологической незрелостью ребёнка его психика, нервная система и только начинающееся становление личности могут пострадать в результате отрицательных эффектов. Возникает риск неспособности дальнейшей социализации и адаптации в обществе.

Тематика компьютерной зависимости и влияния виртуальной информации в нынешнее время – вопрос повсеместно актуальный. Особенно остро он стоит в контексте обсуждения младших школьников и подростков. Дети в этом возрасте только начинают входить в процесс формирования личности, их психика ещё неустойчива, они наивны и ведомы.

Поднимая тему профилактики и лечения компьютерной зависимости в младшей школе, стоит отметить недооценённый, но очевидный факт: качественная система профилактики способна предотвратить появление данного психического заболевания или купировать её на ранних стадиях.

Именно профилактика, организованная должным образом (систематическая, комплексная, объёмная по количеству работы и сущностному содержанию, написанная доступным и преподнесённая эмоциональным, интересным для детей языком) является основополагающим фактором, препятствующим появлению компьютерной зависимости. Ребёнок проводит в школе большую часть своего времени, и заметить первые ее симптомы могут именно педагоги. Безусловно, это способны сделать и родители, но, как правило, особому риску подвержены именно те дети, у которых заметна нехватка родительской любви в силу каких-либо причин, и компенсировать это они стараются материальными подарками в виде компьютера, компьютерных игр, игровых приставок, планшетов и прочих гаджетов.

А.А. Николаева и Т.С. Павлова считают, что в профилактике компьютерной зависимости имеет первостепенное значение информационно-просветительская деятельность педагога [9, с. 202]. Она заключается в своевременном, грамотном, логично, наглядно и раскрыто изложенном материале, касающемся данного недуга. Дети должны быть хорошо осведомлены о его причинах, симптомах и последствиях. Практика позволяет нам увидеть, как халатно и безответственно или попросту непрофессионально отношение педагогов к манере преподнесения этих важных знаний. Они сложны для восприятия и тем более – для запоминания, в них присутствует много неизвестной младшим школьникам терминологии, речь учителей монотонна. Не исключено, что некоторые из них и вовсе не считают нужным освещать эту проблему, и напрасно. На наш взгляд, особенно важно с первого класса объяснять детям, что для каждой возрастной группы существуют свои временные ограничения в использовании компьютера, что осознанное превышение этой границы может свидетельствовать о раннем этапе появления компьютерной зависимости.

Немаловажным элементом профилактической работы является применение здоровьесберегающих технологий, которые подразумевают под собой контроль за психическим и психологическим здоровьем обучающихся и педагогов. Как известно, они направлены на максимальное сохранение и улучшение текущего состояния здоровья ребёнка и педагога. В круг их назначений входят и различные мероприятия, способствующие усвоению знаний, умений и навыков ведения здорового образа жизни, который, в свою очередь, исключает формирование компьютерной зависимости у ещё уязвимых созданий.

С нашей точки зрения, для того чтобы профилактика проходила ещё более эффективно и результативно, педагогу в силу своей авторитетности в глазах детей следует быть примером для подражания. Возможно, в нынешнее время, учитывая цифровизацию образования, этого достичь сложно, но им всегда стоит напоминать о значимости времяпрепровождения без компьютера и его ресурсов. Роль школьных работников несомненно важна, но полноценно проводить данный вид профилактики возможно только в командной работе учителя и родителей. В стенах школы работа может быть организована на высшем уровне, но, как бы ни старались педагоги, если дома ребёнок находится без присмотра взрослых и постоянно сидит за компьютером, она вряд ли даст положительные результаты. Взаимоотношения между школой и родителями не всегда организованы должным образом. Над качеством их сотрудничества стоит постоянно работать, и особенно важно это тогда, когда педагогам нужно их содействие по вопросам какой-либо возникшей проблемы у ребёнка. На родителей возлагается ответственность за досуг детей. Чтобы свести к минимуму вероятность возникновения зависимости, им следует ещё с раннего возраста уделять детям как можно больше времени и внимания – разговаривать с ними, играть в развивающие игры, водить в новые для него места и занимать самыми разнообразными видами деятельности, т. к. это может помочь сразу выявить склонности к определённого рода занятиям и своевременно раскрыть таланты посредством кружков по интересам – творчество, искусство и художественная деятельность, туризм и т. д.

На занятиях в кружках или секциях ребёнок, вероятнее всего, будет окружён сверстниками, и именно с ними он сможет наладить контакты, сдружиться. Положительным эффектом взаимодействия будет удовлетворение социальных потребностей в благоприятной, комфортной, интересной атмосфере, а именно – самоутверждение, самовыражение, утверждение своего авторитета.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что цифровизация как глобальная инновационная тенденция, постепенно входящая в сферу образования, имеет как свои достоинства, так и недостатки. С одной стороны, обучающиеся с начальных классов будут поэтапно знакомиться с возможностями компьютера и Интернета, повышая уровень владения информацией и развивая умения в оперировании ею, а также увеличивать круг цифровой компетентности, всё больше требуемой повсеместно с каждым годом. С другой стороны, постепенный отказ от традиционного обучения может негативно сказаться на когнитивных функциях головного мозга младших школьников и на качестве их межличностного общения. Последствия этого предугадать несложно. Чтобы этого не допустить, педагогам и инновационным разработчикам, а также законодательным органам в сфере образования следует всегда находиться во взаимодействии. Педагогам и родителям необходимо проводить профилактические меры в виде просвещения или заострения внимания младшего школьника на других интересных занятиях в реальном мире. Если этого не происходит, и у него всё-таки проявляются признаки компьютерной зависимости, то педагогам стоит регулярно поддерживать контакт с родителями и работать в одной связке.

Библиографический список

1. Васильева Е.В. Компьютерная зависимость подростка как социально-педагогическая проблема. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2016; № 2: 32–39.
2. Выгонский С.И. *Психология работы с компьютером и сетью*. Москва: Феникс, 2010.
3. Голдберг И. *Словари и энциклопедии на Академике*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/932821#cite_e
4. Елкина А.Е. Особенности компьютерной зависимости у младших школьников. *Молодой ученый*. 2017; № 20 (154): 394–396.
5. Ефремова А.А. Проблема компьютерной зависимости и пути ее решения. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Технические науки*. 2014; № 11 (25): 54–58.
6. Жукова М.В. Компьютерная зависимость как один из видов аддиктивной реализации. *Вестник ЧГУ*. 2013; № 11: 120–129.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Психосоциальная аддиктология*. Новосибирск: Олсиб, 2001.
8. Мичман А. *Компьютерная игровая зависимость: симптомы, профилактика и лечение*. Компания «ЛитРес», 2018. Available at: https://www.litres.ru/aleksey- michman/komputernaya-igrovaya-zavisimost-simptomy-profilaktika-i-l
9. Николаева А.А., Павлова Т.С. Роль педагога в профилактике компьютерной зависимости в школе. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3 (140): 202–206.

References

1. Vasil'eva E.V. Komp'yuternaya zavisimost' podrostka kak social'no-pedagogicheskaya problema. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2016; № 2: 32-39.
2. Vygonskij S.I. *Psihologiya raboty s komp'yuterom i set'yu*. Moskva: Feniks, 2010.
3. Goldberg I. *Slovari i `enciklopedii na Akademike*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/932821#cite_e
4. Elkina A.E. Osobennosti komp'yuternoj zavisimosti u mladshih shkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 20 (154): 394-396.
5. Efremova A.A. Problema komp'yuternoj zavisimosti i puti ee resheniya. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Tehnicheskie nauki*. 2014; № 11 (25): 54-58.
6. Zhukova M.V. Komp'yuternaya zavisimost' kak odin iz vidov addiktivnoj realizacii. *Vestnik ChGU*. 2013; № 11: 120-129.
7. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Psihosocial'naya addiktologiya*. Novosibirsk: Olsib, 2001.
8. Michman A. *Komp'yuternaya igrovaya zavisimost': simptomy, profilaktika i lechenie*. Kompaniya «LitRes», 2018. Available at: https://www.litres.ru/aleksey- michman/komputernaya-igrovaya-zavisimost-simptomy-profilaktika-i-l
9. Nikolaeva A.A., Pavlova T.S. Rol' pedagoga v profilaktike komp'yuternoj zavisimosti v shkole. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3 (140): 202-206.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-353-354

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military University (Moscow, Russia); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

MODERN DIAGNOSTIC TOOLS TO FORM FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS. The author characterizes effective diagnostic tools to develop foreign language competence among students mastering economics. Some features of Russian and the world's modern economic and cultural life are investigated. On this basis, the work shows the importance to form such competence among students of non-linguistic universities and to conduct its diagnostics. The definition of the corresponding term in relation to the teaching a foreign language to future economists' process is the most adequate to modern ideas about pedagogical diagnostics. The following is about its key functions. The main problems that need to be solved during the preparation of diagnostic tasks in a foreign language are demonstrated. Examples of tasks aimed at diagnosing the foreign language competence formation among economics students are given.

Key words: **higher education, pedagogical diagnostics, teaching foreign language to students of non-linguistic universities, student, teacher.**

Н.В. Гусева*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет», г. Москва; ст. преп. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва E-mail: englevel-1@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Характеризуются наиболее действенные, на взгляд автора, средства диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов, осваивающих экономические специальности. В начале статьи исследуются некоторые особенности современной экономической и культурной жизни России и мира. На этом основании доказывается важность формирования у студентов неязыковых вузов такой компетенции и, соответственно, вопросов её диагностики. Даётся наиболее адекватное современным представлениям о педагогической диагностике определение соответствующего термина применительно к процессу обучения иностранному языку будущих экономистов. Далее говорится о её ключевых функциях. Демонстрируются основные проблемы, которые необходимо решить в ходе составления диагностических заданий по иностранному языку. Приводятся примеры заданий, направленных на диагностику сформированности иноязычной компетенции у студентов-экономистов.

Ключевые слова: **высшее образование, педагогическая диагностика, преподавание иностранного языка студентам неязыковых вузов, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт факт интеграции нашей страны в международное экономическое и культурное пространство [1–4]. По этой причине современные педагоги-исследователи и практики, занимающиеся вопросами преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, уделяют особое внимание проблемам диагностики обученности будущих профессионалов соответствующей академической дисциплине [5–9].

В большинстве работ на данную тему её объектом выступает степень сформированности иноязычной компетенции студентов, в том числе осваивающих экономические специальности. Эту, последнюю, обычно трактуют следующим образом: лингвистическое, психологическое, профессионально-контекстуальное и социальное состояние языка как средства общения в избранной профессиональной области [2; 4; 9; 10].

Вместе с тем сегодня ощущается некоторый дефицит научных трудов, в которых подробно освещались бы методология и инструментальная база, обеспечивающие эффективность педагогической диагностики сформированности иноязычной компетенции у лиц, осваивающих экономические специальности. Частичному его восполнению будет посвящена данная статья.

В виду вышеизложенного её цель состоит в том, чтобы охарактеризовать наиболее действенные, на взгляд автора, современные средства диагностики сформированности иноязычной компетенции студентов экономических специальностей.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать наиболее адекватное современным представлениям о педагогической диагностике определение соответствующего термина применительно к процессу обучения иностранному языку будущих экономистов;

– охарактеризовать ключевые функции диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов экономических специальностей;

– продемонстрировать проблемы, которые необходимо решить в ходе составления диагностических заданий по иностранному языку;

– привести примеры заданий, направленных на диагностику сформированности иноязычной компетенции у студентов экономических специальностей.

При подготовке статьи автором были использованы следующие методы исследования:

– изучение специальной литературы, посвящённой различным аспектам диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов;

– анализ собственного педагогического опыта.

Её научная новизна заключается в характеристике современных средств, обеспечивающих эффективное проведение педагогической диагностики сформированности иноязычной компетенции у лиц, осваивающих экономические специальности.

Теоретическая значимость состоит в раскрытии наиболее существенных функций диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов-экономистов.

Практическая значимость настоящей статьи заключается в демонстрации проблем, которые необходимо решать педагогическим работникам и администрацией современных вузов в ходе составления диагностических заданий по иностранному языку, предназначенных будущим экономистам.

Исходя из цели и задач настоящей статьи, полагаем, что наиболее удобная трактовка термина «педагогическая диагностика» выглядит следующим образом: компонент профессиональной педагогической деятельности, интегрированный в образовательный процесс современного неязыкового вуза [4; 6; 8].

На настоящем этапе разработки соответствующей проблематики можно с определённой долей уверенности говорить о четырёх основных функциях интересующего нас процесса (табл. 1).

Таблица 1

Основные функции педагогической диагностики

Функция	Описание
Диагностирующая	Её осуществление позволяет выявлять степень сформированности у студентов системы необходимых языковых знаний, умений и навыков
Воспитательная	Заключается в оценке сильных и слабых сторон развития личности студента, его отношения к учебной и профессиональной деятельности, взаимодействия с прочими субъектами образовательных отношений. Такая оценка может сопровождаться поощрением или рекомендациями [4, с. 65]
Корригирующая	Определяет эффективность применяемых в ходе учебно-воспитательного процесса педагогических приёмов и методов с последующей их корректировкой
Обучающая	Способствует усвоению необходимого материала будущими экономистами

Вышеперечисленные функции педагогической диагностики характеризуются наличием определённой взаимосвязи и взаимозависимости. В этой системе доминирует диагностирующая. Чем весомее её наполнение, тем больше возможностей существует с точки зрения реализации остальных функций [1; 5; 9].

Составление заданий, предназначенных для диагностики сформированности иноязычной компетенции будущих экономистов на настоящем этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы ВО, связано с решением некоторых проблем.

В их числе в первую очередь следует назвать осуществление контроля сформированности иноязычной лексики учащихся в контексте или вне контекста [2; 6; 9; 11]. Выбор контекстной или внеконтекстной формы определяется числом проблем, входящих в предлагаемое студентам задание [12, с. 317].

Следующая проблема – уровень владения языковым материалом, который преподаватель хочет отразить в задании: узнавание или продуцирование. Решение указанной проблемы предполагает установку степени соответствия диагностических заданий, которые планируется применять, уровню лексических навыков учащихся [5; 11].

Использование в текстах диагностических заданий лишь изучаемого языка или наряду с ним также элементов родного. Эту проблему следует решать в зависимости от характера лексических трудностей и особенностей конкретного этапа обучения. Так, на начальном этапе родной язык является надежным средством фиксации семантики лексических единиц [4; 5; 8; 12].

В данной связи также следует рассказать о проблеме использования конкретных приемов диагностики. Их выбор зависит от характера трудностей усвоения материала учащимися. Например, от типичных ошибок, допускаемых будущими экономистами [1; 3; 7].

В виду вышеизложенного можно привести примеры заданий, которые, на взгляд автора, будут эффективными инструментами диагностики сформированности иноязычной компетенции обучающихся.

Task 1. Read the following statements and decide if they are true (T) or false (F)

1. Traditional economy is one in which economic behavior is based primarily on tradition, custom and habit.
2. Mixed economy is one in which markets play a dominant role in taking economic decisions process.
3. Profit is what remains after all business expenses have been deducted from sales revenue.
4. Profit is also the payment that business owners receive for assuming the considerable risks of ownership.
5. Economy is the study of how wealth is created and distributed.

Task 2. Complete Georgia Robbie's Letter of Application. Write 100 words and cover the following points:

– Apply for the post of a sales manager advertised on the https://www.indeed.jobs

– Give details of your previous employment: 3 year working experience as an assistant manager

– Mention that you worked in Kent Engineering Pty Ltd, and you are keen to continue working in this industry

– State that you enclose your CV

– Write when you will be available for an interview and will be able to take up a new appointment.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что педагогическая диагностика представляет собой весьма значимый компонент профессиональной педагогической деятельности, интегрированный в образовательный процесс современного неязыкового вуза.

Можно говорить о четырёх её основных функциях: диагностирующей, воспитательной, корригирующей и обучающей.

Составление заданий, предназначенных для диагностики сформированности иноязычной компетенции будущих экономистов, связано с решением некоторых проблем. Перечислим их: осуществление контроля сформированности иноязычной лексики учащихся в контексте или вне контекста; уровень владения языковым материалом, который преподаватель хочет отразить в задании: узнавание или продуцирование; использование в текстах диагностических заданий лишь изучаемого языка или наряду с ним также элементов родного; проблема использования конкретных приемов диагностики.

Примеры диагностических заданий, составленных с учётом данных проблем, были приведены в тексте статьи.

Библиографический список

1. Иманмагомедова А.Э., Гусейнова Х.К., Рамазанова М.Ш. Применение интегративного подхода в процессе преподавания английского языка в медицинском вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 39–41.
2. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 179: 32–39.
3. Кантышева А.А. Необходимость изменения методов обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе в связи с цифровой трансформацией образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 32–35.
4. Гусева Н.В. Педагогическая диагностика как средство оптимизации при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-4: 63–66.
5. Авакова О.В. Тестирование как средство контроля уровня сформированности общеучебных и профессиональных компетенций при обучении иностранному языку студентов правовых специальностей неязыковых вузов. *Филология: научные исследования.* 2017; № 1: 64–75.
6. Иванова Л.В. Современные подходы к контролю обученности учащихся. *Дидакт.* 2002; № 2: 47–53.
7. Клобукова Л.П., Сазонова А.В. Специфика определения уровня коммуникативной компетенции в области чтения в российской и финской системах языкового тестирования. *Преподаватель XXI век.* 2021; № 3; Ч. 1: 122–132.
8. Трубкина Л.Ф. Роль тестирования при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Проблемы современного образования в техническом вузе:* материалы IV Республиканской научно-методической конференции. Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2015: 52–54.
9. Абашева И.Х. Использование мультимедиапрограмм и интернет-ресурсов в обучении английскому языку. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2017; № 37, Т. 14: 231–233.
10. Восковая А.С., Карпова Т.А. Формирование профессиональной языковой личности в поликультурной среде вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 112–115.
11. Аракава М.В., Башмакова Н.И., Вороновская И.А., Всемирнов М.И. и др. Актуальные вопросы языкового тестирования. *Пять лет секции тестологии Международной филологической конференции СПбГУ.* Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008: 356.
12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 316–318.

References

1. Imanmagomedova A.`E., Gusejnova H.K., Ramazanova M.Sh. Primenenie integrativnogo podhoda v processe prepodavaniya anglijskogo yazyka v medicinskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 39-41.
2. Motov S.V. Obuchenie grammatike anglijskogo yazyka na lingvokognitivnoj osnove. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 179: 32-39.
3. Kantysheva A.A. Neobhodimosť izmeneniya metodov obucheniya grammatike anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze v svyazi s cifrovoj transformaciej obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 32-35.
4. Guseva N.V. Pedagogicheskaya diagnostika kak sredstvo optimizacii pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-4: 63-66.
5. Avakova O.V. Testirovanie kak sredstvo kontrolya urovnya sformirovannosti obscheuchebnyh i professional'nyh kompetencij pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov pravovyh special'nostej neyazykovyh vuzov. *Filologiya: nauchnye issledovaniya.* 2017; № 1: 64-75.
6. Ivanova L.V. Sovremennye podhody k kontrolyu obuchennosti uchaschihsya. *Didakt.* 2002; № 2: 47-53.
7. Klobukova L.P., Sazonova A.V. Specifika opredeleniya urovnya kommunikativnoj kompetencii v oblasti chteniya v rossijskoj i finskoj sistemah yazykovogo testirovaniya. *Prepodavatel' XXI vek.* 2021; № 3; Ch. 1: 122-132.
8. Trubkina L.F. Rol' testirovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Problemy sovremennogo obrazovaniya v tehnicheskom vuze:* materialy IV Respublikanskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Gomel': GGTU im. P.O. Suhogo, 2015: 52-54.
9. Abasheva I.H. Ispol'zovanie mul'timediaprogramm i internet-resursov v obuchenii anglijskomu yazyku. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2017; № 37, T. 14: 231-233.
10. Voskovaya A.S., Karpova T.A. Formirovanie professional'noj yazykovoj lichnosti v polikul'turnoj srede vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 112-115.
11. Arakava M.V., Bashmakova N.I., Voronovskaya I.A., Vsemirnov M.I. i dr. Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya. *Pyat' let sekcii testologii Mezhdunarodnoj filologicheskoj konferencii SPbGU.* Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU, 2008: 356.
12. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 316-318.

Статья поступила в реакцию 05.12.22

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-355-357

Dzidzoeva S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sofia62@mail.ru*
Kirgueva F.Kh., *Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru*

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN 6-10 YEARS OLD IN IN AN ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT. The article deals with problems of patriotic education of children of senior preschool and primary school age. The theoretical analysis of the problem leads the authors to an opinion that military-patriotic education of children is one of the constituent directions of patriotic education. The article presents various forms and methods of patriotic education of children 6-10 years old. Already at this age, children are able to understand what it means to love their people, to feel part of it, to be proud of its history, to feel responsible for the future of their country. It is important at this stage to properly organize patriotic educational activities, plan events, taking into account not only the cultural and historical traditions of their country, but also the region where the students live. The authors conclude that the system of educating children in the spirit of patriotic education among the Ossetian people is rooted in the distant past and is a complex conglomerate of customs, traditions and public institutions.

Key words: **patriotism, military-patriotic education, forms and methods of patriotic education, ethno-cultural environment.**

С.М. Дзидзоева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: sofia62@mail.ru*
Ф.Х. Киргуева*, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: kusu@yandex.ru*

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Теоретический анализ проблемы подводит авторов к мнению о том, что военно-патриотическое воспитание детей является одной из составных направлений воспитания в целом, в том числе патриотического. В статье приводятся разные формы и методы патриотического воспитания детей 6–10 лет. Уже в этом возрасте дети способны понимать, что значит любить свой народ, ощущать себя его частью, гордиться его историей, чувствовать ответственность за будущее своей страны. Важно на этом этапе правильно организовать патриотическую воспитательную деятельность, спланировать мероприятия, учитывая не только культурно-исторические традиции своей страны, но и того региона, где проживают обучающиеся.

Ключевые слова: **патриотизм, военно-патриотическое воспитание, формы и методы патриотического воспитания, этнокультурная среда, дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста.**

Актуальность проблемы исследования определяется радикальными изменениями, которые произошли в духовной жизни нашего общества и, как следствие, в содержании, формах и методах патриотического воспитания детей и подростков. В современном общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, пренебрежительное отношение к гражданскому долгу и служению Родине. В данных условиях ставится острый вопрос в совершенствовании системы воспитательной работы по патриотическому направлению образовательной организации, так как усиливаются миграционные процессы, которые разжигают конфликт среди различных культур, традиций и народностей, меняется существующая система ценностей, нарушается нравственность в историческом развитии страны**.** Возникает необходимость разработки и реализации научно обоснованной общенациональной стратегии совершенствования нормативно-правовой базы патриотического воспитания в этнокультурной образовательной среде, характерной для северокавказских республик [1–9].

Цель данной статьи заключается в обосновании эффективности системы военно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе знакомства с героями ВОВ в этнокультурной среде.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– уточнить содержательные характеристики основных понятий исследования;

– на основе современных подходов расширить представление о содержании и специфике военно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ проблемы гражданско-патриотического воспитания в философской, социологической, психологической и педагогической литературе с использованием принципа межнаучного синтеза) и эмпирические аспекты (беседа, педагогическое наблюдение).

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей использования системы военно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе знакомства с героями ВОВ в этнокультурной среде.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах формирования военно-патриотических чувств детей 6–10 лет.

Практическая значимость представлена методами военно-патриотического воспитания детей 6–10 лет, которые могут быть использованы педагогами дошкольного образования и учителями начальной школы.

Сущность и содержание патриотического воспитания определяется в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая направлена на формирование у молодого российского поколения важнейших характеристик гражданина – любовь к Отечеству, гражданская зрелость, стремление к сохранению и преумножению культурных и исторических ценностей, верность традициям. По мнению президента Российской Федерации В.В. Путина, «для граждан России особенно важны моральные устои. Именно они составляют стержень патриотизма, без этого России пришлось бы забыть и о национальном суверенитете» [6].

Этнокультурный подход, направленный на патриотическое воспитание детей 6–10 лет в процессе ознакомления с героями ВОВ Осетии на практике, педагогами и родителями недостаточно оценивается. Стремление найти пути решения данной проблемы и определило актуальность нашего исследования. Этнокультурные основы формирования патриотического духа, роль педагогической культуры в усвоении дошкольниками и младшими школьниками общечеловеческих и конкретно-исторических ценностей, которые средствами народной педагогики способны повысить их познавательный интерес к культуре родного края, исследованы в научных трудах С.А. Дудниковой, С.М. Дзидзоевой, Ф.Х. Киргуевой, З.П. Красношлык, С.Я. Плахтий, Н.А. Платохиной, Р.М. Чумичевой и др.

Анализ данных образовательных практик ДОО и начальной школы РСО-Алания показал, что патриотизм является одним из нравственных качеств личности, состоящий из когнитивного компонента, подразумевающего овладение объёмом знаний о своей Родине, культуре и традициях семьи, народа, природе родного края [1; 2]; эмоционального компонента, включающего в себя переживание личностью положительного эмоционального отношения к постигаемым знаниям, окружающему миру; любовь к родной семье, посёлку, краю, стране, гордость за трудовые и боевые успехи народа; уважение к историческому прошлому своей Родины; восхищение народным творчеством, природой родного края; проявление интереса к этим сведениям, потребность расширить свой кругозор [2;4]; деятельного компонента, заключающегося в реализации эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности, таких как проявление заботы о близких, оказание помощи окружающим людям, бережное отношение к природе, вещам, общественному имуществу, умение отразить полученные знания в творческой деятельности, наличие комплекса нравственно-волевых качеств [3; 4].

Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский считали, что начинать воспитывать у детей патриотизм нужно с дошкольного возраста, развивать у них чувство национальной гордости, уважения к другим народам, долга перед родиной, приучать их всегда ставить общие интересы выше личных [7; 8].

В федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального образования выделяется основная цель патриотического воспитания: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих возрасту видов деятельности [9; 10].

Любовь к Родине, патриотические чувства формируются у детей постепенно. Первые чувства – это любовь и уважение к дому, школе, родной улице,

городу, уважение к защитникам Отечества, гордость за их мужество. Великая Отечественная война для наших детей – далекая история. Необходимо попытаться восстановить эту связь, чтобы и наши дети имели представления о военных событиях страны, малой Родины. Мы рассматриваем военно-патриотическое воспитание как одно из направлений патриотического воспитания в целом, направленное на формирование моральных и нравственных качеств в сознании детей, представлений о принадлежности к истории, традициям, культуре, героическим достижениям страны, малой Родины.

Отметим, что работа по данному направлению осложнена тем, что на этапе детства в связи с возрастными особенностями детям трудно представить, понять и осознать военные события в истории России, малой родины – Осетии. В нашем исследовании под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослых и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на приобщение к истокам этнокультуры родного края.

Республика Северная Осетия-Алания имеет богатое историческое прошлое, традиции, которые должны стать основополагающими в организации военно-патриотической работы с подрастающим поколением. Детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста необходимо дать сведения о том, что видное место среди важнейших битв Великой Отечественной войны занимает героическая битва за Кавказ. Она длилась с 25 июля 1942 года по 9 октября 1943 года. Враг потерпел сокрушительное поражение в кровопролитных боях под Владикавказом, на побережье Черного моря и на перевалах Главного Кавказского хребта.

Одним из составляющих военно-патриотического воспитания является воспитание чувства гордости за свое Отечество. Это чувство можно воспитывать через краеведческую работу. Знание настоящего и прошлого рождает чувство патриотизма. В доступной беседе детей можно ознакомить с тем, что в октябре – ноябре 1942 г. в ожесточенных боях на земле Северной Осетии, под Владикавказом, Моздоком, у Эльхотовских ворот были разгромлены хваленые группировки танковых и моторизованных соединений гитлеровцев. И от стен Владикавказа началось победное наступление советских войск. Великий подвиг защитников Владикавказа получил достойную оценку – Указом Президента Российской Федерации 8 октября 2007 г. городу Владикавказу – одному из первых в стране – присвоено почетное звание «Город воинской славы». Детям в соответствии с возрастом даются представления о том, что беззаветную преданность Родине, пламенный патриотизм, воинское мастерство, верность долгу и присяге проявили сыны Осетии в годы Великой Отечественной войны. В рядах защитников Отечества находились около 100 тысяч уроженцев Северной Осетии. За мужество и отвагу более 60 тысяч наших земляков были награждены орденами и медалями, 79 человек стали Героями Советского Союза, 13 – полными кавалерами ордена Славы, несколько десятков были удостоены высокого звания генералов Красной Армии [5].

Работа с детьми по патриотическому воспитанию ведется систематически и последовательно, согласно комплексно-тематическому планированию на учебный год. В нем могут быть отражены такие мероприятия, как:

- «Их именами названы улицы г. Владикавказа».
- «Осетины-герои ВОВ».
- Проект «Их именами славится Осетия».
- «Ими гордится земля Осетии».
- Проект «День защитников Отечества».
- Проект «День Победы».
- Проект «Бессмертный полк» и т. д.

В процессе знакомства с героями ВОВ Осетии дети получают информацию о подвигах осетинских солдат, послушать в аудиозаписи осетинские героические песни. Стихи о Великой Отечественной Войне являются важной составляющей патриотического воспитания. Стихи осетинских поэтов Хазби Калоева, Тотырбека Джатиева, Дабе Мамсурова, Гиго Цагараева о Родине, подвигах и мужестве солдат и партизан, защищавших Родину, не жалевших себя в борьбе, являются высокохудожественным средством воспитания.

Рассказы о Великой Отечественной войне, о детях и подростках, участвовавших в борьбе с захватчиками, знакомят современных детей с подвигами их бабушек и дедушек. Дети сопереживают героям ВОВ, волнуются, впервые осознают жестокость и беспощадность войны к простым людям, негодуют против фашизма, нападений на мирных жителей, получают первые знания о равенстве всех рас и национальностей. Очень важно познакомить обучающихся с подвигами детей Осетии в годы Великой Отечественной войны. Рассказать о том, что в дни, когда враг приближался к границам Северной Осетии, ребята вместе с взрослыми рыли и устанавливали противотанковые средства, строили дороги, следили за светомаскировкой, помогали колхозникам в прополке и уборке урожая. С 1941 по 1945 годы пионеры дали в госпиталях более 600 концертов, собрали и сдали в аптеку 45 тонн лекарственного сырья. В один из мрачных дней осады города Орджоникидзе невидимыми тропами с отцом пробирался к партизанам ученик 6-го класса СОШ № 28 Марк Маряев. 13-летний Хазби Черджиев из Кадгоронской школы четыре раза перебирался через линию фронта и доставлял сведения для Советской Армии. Пионер Казбек Фидаров попадает к разведчикам и сообщает ценные сведения о расположении вражеских войск. Хизир Гулуев из с. Чикола учился на курсах комбайнёра. Тем первым военным летом работал штурвальным на комбайне, убирал хлеб.

Патриотическое воспитание детей начинается в детском саду. В начальной школе продолжается формирование любви к Родине и Отчизне. Уже в младших классах дети способны понимать, что значит любить свой народ, ощущать себя его частью, гордиться его историей, чувствовать ответственность за будущее своей страны.

Особенно эффективным является знакомство с заслугами детей, их ровесников. Детям будет интересен рассказ о мальчике Леве Сивкове. В 1942 году, когда опасность нависла над городом Орджоникидзе, подросток Лев Сивков получил боевое задание, нужны были сведения о расположении противника. На шоссе близ селения Дзаурикау остановились машины с фашистами. Среди них откуда-то появился оборванный грязный мальчик, который им что-то рассказывал, показывая в сторону от дороги. С трудом поняли фашисты, что недалеко лежит раненый советский командир. Два немца пошли за мальчиком. Так Лёва привёл двух «языков» в расположение нашей засады. Лев Сивков – ученик школы № 5 – прошёл боевой путь от стен Орджоникидзе до австрийских Альп, принял военную присягу в 12 лет.

Еще один пример мужества детей – братья Ханафи и Омарби Гасановы. Всего 13 лет было мальчику из Чиколы – Ханафи Гасанову, а его младшему брату Омару – 12, когда в их родное село ворвались фашисты. Грабители начали издеваться над сельчанами. Не выдержали юные патриоты и решили поднять ребят на борьбу с врагом. Ханафи и Омарби подговорили нескольких ребят прийти к реке Урух. Кучка пионеров затем выросла в целую группу, которая на месте своих сборов у бурного Уруха дала клятву мстить захватчиков. Разлетались в клочья вражеские линии связи, взрывались на минах дороги под ногами вражеских солдат, в лес, в партизанский отряд стали поступать записки, содержащие разведывательные данные. Очередное решение группы – заминировать дорогу Чикола-Сурх-Дигора. Это было поручено братьям Гасановым. И Ханафи, и Омарби отлично справились с заданием – взлетела в воздух штабная машина гитлеровцев с офицерами. В один из дней Ханафи видел, как заместитель коменданта глумился над глухим, беспомощным стариком. И Ханафи убил фашиста из винтовки, а сам убежал к партизанам. И ни за что бы его не нашли, если бы гитлеровцы не схватили младшего брата – Омарби и мать Дзафи. Узнав об этом, Ханафи сам явился в немецкую комендатуру. Он надеялся, что захватчики освободят брата и мать, если он признается им. Но не таковы были гитлеровские палачи. Они увезли в закрытой машине всех троих. В степи среди ночи мать выбросили из машины, а отважных пионеров расстреляли в лесу за селом Старый Лескен. Ребят посмертно наградили орденами Отечественной войны первой и второй степени.

В основном патриотическое воспитание проводится на внеклассных занятиях. Цель таких занятий – окунуть детей в историю, культуру их народа, формирование у них таких качеств, как любовь к Родине, милосердие, толерантность.

В честь Победы в Великой Отечественной войне Георгий Кандишвили сделал стойку на руках на шпиле немецкой кирхи (ныне здание филармонии) спилил крест и повесил красный флаг.

Нужно рассказать детям, что каждый ныне живущий считает своим высшим долгом сохранить нетленной память, собрать по крупицам её историю и передать потомкам. Народ Северной Осетии свято чтит имена тех, кто освобождал её территорию от гитлеровских оккупантов, павших и живых, в жестоких боях, отстоявших честь и независимость нашего Отечества. Свидетельство тому – воздвигнутые памятники воинам-землякам, героически погибшим на фронтах Великой Отечественной войны. На мемориальных досках, монументах защитникам Эльхотовских ворот, Суарского, Алагирского, Куртатинского и Дигорского ущелий, в многочисленных памятниках павшим в боях за освобождение Северной Осетии от гитлеровских оккупантов запечатлен немеркнущий в веках подвиг воинов многонациональной Красной Армии. Самые первые памятники в Северной Осетии, посвященные Великой Отечественной войне, установлены в 1946 году. Сегодня монументов, памятников, обелисков и братских могил в Осетии более 260. Новые монументы, бережное отношение к ним – это свидетельство памяти людей о погибших, об их подвигах.

Использование такого многообразия мероприятий способствует закреплению полученных знаний у детей, благотворно влияет на воспитание патриотических и гражданских чувств, даёт возможность почувствовать детям их причастность к истории и современной жизни города и края.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря целенаправленной работе по ознакомлению детей 6–10 лет с героями ВОВ Осетии становится возможным сформировать основы патриотического воспитания детей. Система их воспитания в духе патриотического воспитания у осетинского народа уходит своими корнями к далекому прошлому и представляет собой сложный конгломерат обычаев, традиций и общественных институтов. Отметим, что главным индикатором в военно-патриотическом воспитании старших дошкольников и младших школьников служит именно проявленный ими интерес к военной теме.

Библиографический список

1. Дзидзоева С.М., Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. *Я узнаю о Великой Отечественной войне (70-летию Победы в ВОВ посвящается)*. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2015.
2. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. Технологический ориентир этнокультурного образования дошкольников в условиях РСО-Алания. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 31–333.
3. Киргуева Ф.Х., Гизоев С.Э. Подготовка будущего учителя к формированию патриотического воспитания обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 289–291.
4. Киргуева Ф.Х., Дзидзоева С.М. *Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема*. Ульяновск, 2020.
5. *О некоторых вопросах патриотического и духовно-нравственного воспитания в республике Северная Осетия-Алания*: законопроект. Официальный сайт Парламента республики Северная Осетия-Алания. Available at: http://www.parliament-osetia.ru/index.php/main/bills/art/328
6. Путин В.В. Есть основополагающие принципы существования самого государства, и один из этих принципов – уважение к своей истории и воспитание патриотизма. *Высшее образование сегодня*. 2013; № 1: 3–4.
7. Толстой Л.Н. О народном образовании. Полное собрание сочинений. *Педагогические статьи 1860–1863*. Москва, 1936; Т. 8: 4–25.
8. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические произведения*. Москва: Просвещение, 1968.
9. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
10. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

References

1. Dzidzoeva S.M., Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P. *Ya uznayu o Velikoj Otechestvennoj vojne (70-letiyu Pobedy v VOV posvyaschaetsya)*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2015.
2. Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P. Tehnologicheskij orientir `etnokul'turnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyah RSO-Alaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 31-333.
3. Kirgueva F.H., Gizoev S.`E. Podgotovka buduschego uchitelya k formirovaniyu patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 289-291.
4. Kirgueva F.H., Dzidzoeva S.M. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede kak nauchno-pedagogicheskaya problema*. Ul'yanovsk, 2020.
5. *O nekotoryh voprosah patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya v respublike Severnaya Osetiya-Alaniya*: zakonoproekt. Oficial'nyj sajt Parlamenta respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya. Available at: http://www.parliament-osetia.ru/index.php/main/bills/art/328
6. Putin V.V. Est' osnovopolagayuschie principy suschestvovaniya samogo gosudarstva, i odin iz `etih principov – uvazhenie k svoej istorii i vospitanie patriotizma. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013; № 1: 3-4.
7. Tolstoj L.N. O narodnom obrazovanii. Polnoe sobranie sochinenij. *Pedagogicheskie stat'i 1860-1863*. Moskva, 1936; T. 8: 4-25.
8. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
9. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: Prikaz ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

Статья поступила в редакцию 06.12.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-357-359

Dudaev G.S.-Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

TRUSTING ATTITUDE TO CITIZENS AS A PRINCIPLE AND ATTRIBUTE OF AN EFFECTIVELY DEVELOPING SYSTEM OF STATE AND MUNICIPAL ADMINISTRATION IN THE RUSSIAN FEDERATION. On this article's pages the state and municipal authorities of the Russian Federation trusting attitude to citizens is considered as one of the attributes that ensure the relevant system effective development. Before starting the main subject study, the importance of establishing trusting relationships between management structures on the one hand and society on the other at its present development stage is proved. The role and place of trust in a number of consolidating principles that ensure the modern society's unity are considered. Its essence and structure are investigated. Trust has psychological, political, social and economic traits. Conclusions are drawn about this complex phenomenon's importance in establishing relations between state and municipal authorities, on the one hand, and citizens of the Russian Federation, on the other.

Key words: **public administration bodies, municipal administration bodies, trust, trust relations, civil society.**

Г.С.-Х. Дудаев*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ГРАЖДАНАМ КАК ПРИНЦИП И АТРИБУТ ЭФФЕКТИВНО РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

На страницах настоящей статьи доверительное отношение органов государственного и муниципального управления Российской Федерации к гражданам рассматривается в качестве одного из атрибутов, обеспечивающих эффективное развитие соответствующей системы. Перед началом изучения основного предмета доказывается важность установления доверительных отношений между управленческими структурами, с одной стороны, и обществом, с другой, на современном этапе развития последнего. Далее рассматриваются роль и место доверия в ряду консолидирующих начал, обеспечивающих единство современного общества. Исследуются его суть и структура. На этом основании делаются выводы о важности данного комплексного феномена при установлении отношений между органами государственного и муниципального управления, с одной стороны, гражданами РФ, с другой.

Ключевые слова: **органы государственного управления, органы муниципального управление, доверие, доверительные отношения, гражданское общество.**

В последнее время фиксируется существенное возрастание важности установления в обществе доверительных отношений как одного из необходимых условий его дальнейшего поступательного развития [1–16]. В этой связи проблема формирования доверительного отношения к гражданам со стороны отечественной системы государственного и муниципального управления закономерно превращается в одну из ключевых в смысле обеспечения прогресса политической и социально-экономической сторон жизни РФ [4; 6; 7; 9; 13].

Данная тенденция во многом может быть объяснена тем фактом, что в условиях демократизации российского общества, характерной для трёх последних десятилетий, служащие структур государственного и муниципального управления становятся объектом пристального внимания со стороны общественности и СМИ. Соответственно, их доверительное отношение к гражданам в ходе осуществления профессиональной деятельности в определённой степени обусловливает стабильность социума, его готовность к дальнейшей модернизации

[4; 7; 8; 10; 13]. Кроме того, достаточно высокий уровень развития доверия между государственными служащими, с одной стороны, и населением, с другой, с высокой вероятностью будет способствовать стабилизации социально-политической ситуации в нашей стране.

В связи с вышесказанным целью исследования является рассмотрение феномена доверительного отношения к гражданам как принципа и атрибута развивающейся системы государственного и муниципального управления в Российской Федерации.

Задачи исследования: на основании анализа результатов изучения нормативной литературы и эмпирических исследований охарактеризовать проблему феномена доверительного отношения к гражданам; рассмотреть феномен доверия органов государственного и муниципального управления к гражданам РФ.

Научная новизна заключается в том, что всесторонне рассмотрена специфика феномена доверительного отношения к гражданам.

Теоретическая значимость заключается в освещении общих теоретических подходов к изучению феномена доверия по отношению к органам государственного и муниципального управления к гражданам РФ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем рассмотрены структурные элементы феномена доверия.

Человеческое общество, в том числе на территории РФ, представляет собой систему многоуровневого доверия [1–4; 11]. Действительно, если бы между гражданским обществом и управленческими структурами не был достигнут определенный уровень доверия, то они, скорее всего, не смогли бы эффективно взаимодействовать. Таким образом, доверие является одним из важнейших факторов социальной жизни. Ему присуще не только психологическое содержание субъективного характера, но и политическое, социальное, экономическое [4; 5; 6; 10].

В число основных структурных элементов столь сложного феномена входят субъект и объект доверия; отношение доверия; деятельностное содержание доверия; функциональный орган доверия; факторы доверия (средовые, субъектные, объектные); ситуация доверия; социально-психологический механизм доверия; характеристики доверия как отношения, в том числе системы государственного и муниципального управления к гражданам; характеристики доверия как функционального органа; содержание доверия (коммуникативное, перцептивное, интерактивное); социально-психологические функции доверия [1; 11].

Данный феномен при его изучении следует понимать в двух смыслах (табл. 1).

Таблица 1

Смыслы термина «доверия»

Смысл	Трактовка
Узкий	Собственно доверие
Широкий	Весь спектр отношений доверие – недоверие, разные степени доверия и недоверия [1, с. 115]

В целом доверие представляет собой направленное социально-психологическое отношение, направленное от субъекта доверия к его объекту. Подобное его представление формирует наиболее общую модель. Последняя лишена каких-либо качественных характеристик, присущих рассматриваемому феномену.

Субъектами доверия могут быть личность; большая или малая группа лиц; общество в целом [5; 6; 7; 12].

В нашем случае субъектом доверия выступают граждане Российской Федерации. Объектом же – служащие органов государственного и муниципального управления.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики в структуре доверия мы можем выделить две стороны: доверие субъекта к объекту; объектное отношение. В свою очередь, объектное отношение может быть охарактеризовано как негативное; нейтральное; позитивное.

По своей направленности оно может быть рассеянно-направленным (адресовано всем); лично-направленным (адресовано субъекту доверия) [5; 7; 11].

Если субъект проявляет в соответствии с объектным отношением в целом эквивалентное отношение, то такое отношение и является доверием. Существенное отклонение в сторону непропорционального доверия указывает на отношение доверчивости, в сторону недоверия – недоверчивости. Для доверия, в отличие от веры или уверенности, характер объектного отношения является одной из существенных характеристик [2; 3; 13; 14]. При этом доверие представляет собой вторичное, встречное и эквивалентное отношение, которое формируется на основе объектного отношения. Данная его черта одновременно является формальной и операциональной дефиницией доверия как социального отношения [1, с. 117].

Доверию присущ имплицитно предсказывающий характер в отношении поведения объекта. Таким образом, оно детерминирует взаимодействие между органами государственного и муниципального управления, с одной стороны, гражданами РФ – с другой. Важной чертой доверия, в том числе органов государственного и муниципального управления к гражданам РФ, отличающей его от других отношений, является факт формирования большей части отношений как результатов опосредования потребностно-мотивационной сферы теми или иными конкретными потребностями, мотивами, целями. Другими словами, большинство отношений, устанавливаемых в пространстве современного российского социума, имеют в своём основании специфическую потребность, цель и т. п. Например, деловые отношения базируются на необходимости решать определенные профессиональные задачи, а властные – на сохранении структуры организации [12, с. 267].

Как видим, доверию не присущи специфическая потребность, мотив или цель. Оно формируется как неспецифическое отношение, сопровождающее ряд иных отношений, которые, в свою очередь, имеют цели, мотивы и потребности. Такая его черта проявляется в ситуациях принятия решения, оценки результатов чьей-либо деятельности или условий безопасности. Указанная черта является признаком доверия как метаотношения [1; 4; 9; 10]. Основными особенностями метаотношения и доверия как метаотношения являются следующие: обобщение и сокращение других отношений; отсутствие специфической потребности; фоновый характер для иных отношений; наличие потенциала предвидения; детерминация других отношений [2; 7].

Таким образом, доверие формируется как обобщение опыта взаимодействия. Однако с момента, когда оно сформировано, доверие как метаотношение начинает играть роль детерминирующего фактора поведения других отношений, складывающихся между системой государственного и муниципального управления, с одной стороны, и гражданами, с другой [9; 10; 12; 14]. По причине невозможности проведения подробного и достаточного сбора необходимых данных и их анализа в каждом случае принятия решения отношение доверия между управленческими структурами и обществом выходит на первый план, тем самым обусловливая конкретные решения [1; 10].

Завершая исследование, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что сегодня проблема формирования доверительного отношения к гражданам со стороны отечественной системы государственного и муниципального управления является одной из ключевых в смысле обеспечения дальнейшего эффективного развития политической и социально-экономической сторон жизни нашей страны. Доверию присущи психологическое, политическое, социальное и экономическое черты. В число его структурных элементов входят субъект и объект доверия; отношение доверия; деятельностное содержание доверия; функциональный орган доверия; факторы доверия (средовые, субъектные, объектные); ситуация доверия; социально-психологический механизм доверия; характеристики доверия как отношения, в том числе системы государственного и муниципального управления к гражданам; характеристики доверия как функционального органа; содержание доверия (коммуникативное, перцептивное, интерактивное); социально-психологические функции доверия. Немаловажной чертой доверия, в том числе органов государственного и муниципального управления к гражданам РФ, отличающей его от других отношений, является факт формирования большей части отношений как результатов опосредования потребностно-мотивационной сферы теми или иными конкретными потребностями, мотивами, целями. Доверие развивается как обобщение опыта взаимодействия. При этом с момента, когда оно сформировано, оно как метаотношение начинает играть роль детерминирующего фактора поведения других отношений, складывающихся между системой государственного и муниципального управления, с одной стороны, и гражданами, с другой. В силу невозможности проведения подробного и достаточного сбора необходимых данных и их анализа в каждом случае принятия решения отношение доверия между управленческими структурами и обществом выходит на первый план, тем самым обусловливая конкретные решения.

Библиографический список

1. Антоненко И.В. Психология личности: генезис доверия. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 1: 112–121.
2. Зборовский Г.Е. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества. *Вестник Института социологии*. 2019; № 4: 126–149.
3. Зборовский Г.Е. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2018; № 3: 21–35.
4. Ильичева Л.Е. Доверие как мост над пропастью неуверенности между властью и обществом. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021; № 2: 162–185.
5. Дудаев Г.С. Психолого-педагогические особенности формирования у будущих бакалавров государственного и муниципального управления культуры доверительного отношения к гражданам в процессе вузовского образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 117–119.
6. Дудаев Г.С.Х. Специфика преподавания профессиональных дисциплин у будущих бакалавров государственного и муниципального управления. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 161–163.
7. Кучмезов Р.А. Категория «доверительные отношения» как философская и психолого-педагогическая проблема. *Кант*. 2019; № 1: 70–73.

8. Кучмезов Р.А. Структура способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 311–312.
9. Лапидус Р.Н. Институты гражданского общества как правовая категория. *Вестник Московского университета МВД России*. 2018; № 2: 170–175.
10. Мазилов В.А. Психология внутреннего мира профессионала. *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации*: сборник статей IX Международной научно-практической интернет-конференции. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017: 62–69.
11. Почебут Л.Г. Психология доверия в организации. *Психологический журнал*. 2017; № 6: 65–76.
12. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения. *Проблема общения в психологии*. Москва, 2017: 264–272.
13. Ширяев В.А. Управленческие технологии формирования доверия населения к органам исполнительной власти: социологический анализ. *Социология*. 2018; № 4: 172–177.
14. Юревич А.В. Методология количественной оценки психологического состояния современного российского общества. *Методология и история психологии*. 2018; Выпуск 1: 155–173.
15. Сулумов С.Х., Дудаев Г.С.Х. Анализ ресурсного потенциала региона (на примере Чеченской Республики). *ФГУ Science*. 2015; № 1 (5): 81–84.
16. Дудаев Г.С.-Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений. *ФГУ Science*. 2016; № 2 (8): 60–62.

References

1. Antonenko I.V. Psihologiya lichnosti: genezis doveriya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 1: 112-121.
2. Zborovskij G.E. Doverie v vuze kak faktor preodoleniya obrazovatel'noj neuspeshnosti studenchestva. *Vestnik Instituta sociologii*. 2019; № 4: 126-149.
3. Zborovskij G.E. Doverie k vysshemu obrazovaniyu: sociologicheskie podhody k issledovaniyu problemy. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2018; № 3: 21-35.
4. Il'icheva L.E. Doverie kak most nad propast'yu neuverennosti mezhdu vlast'yu i obschestvom. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2021; № 2: 162-185.
5. Dudaev G.S. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya u buduschih bakalavrov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya kul'tury doveritel'nogo otnosheniya k grazhdanam v processe vuzovskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 117-119.
6. Dudaev G.S.H. Specifika prepodavaniya professional'nyh disciplin u buduschih bakalavrov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 161-163.
7. Kuchmezov R.A. Kategoriya «doveritel'nye otnosheniya» kak filosofskaya i psihologo-pedagogicheskaya problema. *Kant*. 2019; № 1: 70-73.
8. Kuchmezov R.A. Struktura sposobnosti sotrudnikov policii ustanavlivat' doveritel'nye otnosheniya s naseleniem raznyh kategorij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 311-312.
9. Lapidus R.N. Instituty grazhdanskogo obschestva kak pravovaya kategoriya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 2: 170-175.
10. Mazilov V.A. Psihologiya vnutrennego mira professionala. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v usloviyah modernizacii*: sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2017: 62-69.
11. Pochebut L.G. Psihologiya doveriya v organizacii. *Psihologicheskij zhurnal*. 2017; № 6: 65-76.
12. Safonov B.C. O psihologii doveritel'nogo obscheniya. *Problema obscheniya v psihologii*. Moskva, 2017: 264-272.
13. Shiryaev V.A. Upravlencheskie tehnologii formirovaniya doveriya naseleniya k organam ispolnitel'noj vlasti: sociologicheskij analiz. *Sociologiya*. 2018; № 4: 172-177.
14. Yurevich A.V. Metodologiya kolichestvennoj ocenki psihologicheskogo sostoyaniya sovremennogo rossijskogo obschestva. *Metodologiya i istoriya psihologii*. 2018; Vypusk 1: 155-173.
15. Sulumov S.H., Dudaev G.S.H. Analiz resursnogo potenciala regiona (na primere Chechenskoj Respubliki). *FGU Science*. 2015; № 1 (5): 81-84.
16. Dudaev G.S.-H. Process razrabotki i prinyatiya upravlencheskih reshenij. *FGU Science*. 2016; № 2 (8): 60-62.

Статья поступила в редакцию 07.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-359-361

***Emets L.G.,** postgraduate, Moscow University for Industry and Finance "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: emetsl@mail.ru*

MOTIVATION OF TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR FOR THE INTRODUCTION OF A NEURODIDACTIC APPROACH TO TEACHING. The article discusses concepts of neuropedagogy, neurodidactics and the place of neurodidactics in the system of sciences. The author indicates the necessity of professional development of teachers in the field of application of the neurodidactic approach in education. The article considers a concept of motivation as a necessary component for the introduction of innovative approaches in the professional activities of teachers. The author highlights the leading motives, which contribute to the independent activity of teachers to improve the level of qualification and apply new methods and approaches in their work. The article concludes that the professional motive and the motive of self-actualization are the leading ones for the introduction of the neurodidactic approach. In this regard, it is necessary to create conditions for increasing the motivation of teachers to master this promising direction in pedagogy.

Key words: **neurodidactics, neuropedagogy, neurodidactic approach, motivation, pedagogical motivation, teacher's professional activity, pedagogical activity, teachers' self-actualization.**

***Л.Г. Емец**, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: emetsl@mail.ru*

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИЕ

В статье раскрываются понятия нейропедагогики и нейродидактики. Рассматривается место нейродидактики в системе наук. Автор указывает на необходимость повышения квалификации педагогов в области применения нейродидактического подхода в образовании. В статье также раскрывается понятие мотивации как необходимого компонента для внедрения инновационных подходов в профессиональную деятельность педагогов. Автором выделяются ведущие мотивы, способствующие самостоятельной деятельности педагогов по повышению уровня квалификации и применению новых методов и подходов в своей работе. В статье делается вывод о том, что профессиональный мотив и мотив самоактуализации являются ведущими для внедрения нейродидактического подхода. В этой связи необходимо создавать условия для повышения мотивации у педагогов для освоения данного перспективного направления в педагогике.

Ключевые слова: **нейродидактика, нейропедагогика, нейродидактический подход, мотивация, педагогическая мотивация, профессиональная деятельность педагога, педагогическая деятельность, самоактуализация педагогов.**

Нейродидактика является интегративной дисциплиной, находящейся на стыке психологии, педагогики и нейронаук. Она объединяет теоретическую и практическую информацию о работе мозга и психики в ситуации обучения. Конечно, целью нейродидактики является не только и не столько обобщение материала, сколько его переработка и дальнейшее внедрение в практическую плоскость для максимальной эффективности процесса обучения. Герхард Прайс, предложивший термин «нейропедагогика», подчеркивал междисциплинарный характер этой науки [1–15]. На рис. 1 наглядно показано место нейродидактики в системе наук.

Неудивительно, что знания о функциональной работе мозга в процессе усвоения и переработки новой информации, психофизиологических основах таких высших психических функциях, как мышление, восприятие, память, внимание обеспечивают максимальную эффективность обучения. Нейропедагогика и нейродидактика являются научно-прикладными отраслями нейрообразования. Из него логически следует цель статьи: получить знание об экспериментальной апробации нейродидактических технологий.

Задачи статьи:

1) конкретизировать ключевые категории исследования;



Рис. 1. Место нейродидактики в системе наук

2) раскрыть феноменологию эксперимента в нейропедагогике;

3) описать экспериментальные методики в нейропедагогике.

Методы исследования включили обобщение научных данных об эксперименте в нейронауках.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания об эксперименте в нейропедагогике. Впервые проведено исследование данного феномена по комплексным параметрам нейрофизиологии, психологии и педагогики.

Теоретическая значимость статьи заключается в разработке теоретических аспектов экспериментального метода к нейропедагогическим технологиям.

Практическая значимость определяется возможностью корректного использования экспериментального метода к нейропедагогическим технологиям.

Даже небольшой обзор достижений нейроисследований в области образования позволяет сделать вывод о том, что их результаты могут использоваться в учебном процессе. Для их внедрения и апробации требуется совместная работа нейрофизиологов, педагогов, психологов. Такой междисциплинарный подход позволяет сделать эффективнее каждый этап обучения.

В данный момент активизация нейродидактического подхода получает распространение в разных областях педагогики. Значительный прикладной смысл и применение нейродидактика приобрела сегодня в изучении иностранных языков. Но мы настаиваем, что данный подход нужно внедрять в процесс образования в самом широком смысле. Актуальность внедрения нейродидактического подхода раскрывается в одноименной статье: «…одной из главных задач современного образования является всестороннее развитие ребенка: его когниций, свойств личности, социальных компетенций с использованием максимально эффективных и здоровьесберегающих методов и технологий обучения, учитывающих индивидуальные особенности каждого обучающегося. Данная задача может быть успешно решена с использованием нейропсихологических знаний, нейропедагогики, с применением нейродидактических методов в обучении. Очевидно, что у основной массы современных педагогов недостаточно квалификации для того чтобы до конца понимать и действовать в рамках изменившейся парадигмы обучения. Поэтому актуальность внедрения нейродидактического подхода в виде новых стандартов обучения педагогов на данный момент не вызывает сомнения…» [5].

Применение нейродидактического подхода в образовании в данный момент не является необходимым компонентом для осуществления педагогической деятельности. Следовательно, надо найти предпосылки для самостоятельного повышения преподавателями уровня их квалификации.

Таким образом, в своей статье мы не можем обойти вопрос мотивации педагогических работников.

Л.И. Божович указывает, что термин «мотивация» произошёл от понятия «мотив». «В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства, переживания, – словом, всё то, в чём нашла воплощение потребность» [2].

Абрахам Маслоу считал, что неудовлетворенная потребность активизирует деятельности и побуждает к совершению действий.

Таким образом, можно сделать вывод, что основой мотивов являются потребности личности. Мотив же выражает потребность и придает смысл поведению, в результате которого потребность находит удовлетворение. В зависимости от источника побуждения мотивацию традиционно разделяют на внешнюю и внутреннюю.

Выделяя профессиональные мотивы педагогов, исследователи обычно называют следующие: общие профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации, материальные стимулы; мотивы, связанные с самоутверждением, и др. Очевидно, что вопрос внедрения нейродидактического подхода лежит в двух плоскостях. Одна из них – это внешнее стимулирование педагогов. Тут могут быть варианты, предложенные самой системой образования (что видится нам на данном этапе невыполнимым, так как система слишком ригидна для столь быстрого разворота в сторону меняющейся парадигмы) либо предложения от администраций учебных заведений, которые были бы заинтересованы в квалифицированных кадрах, эффективно решающих педагогические задачи. Но «спускаемые» или навязанные извне рекомендации, к сожалению, не могут служить опорой для формирования внутренней позиции. Исследователи отмечают, что внешняя мотивация, к которой можно отнести материальное вознаграждение, присвоение квалификационной категории, ослабление контроля и требований, ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом [14].

Второй плоскостью, в которой лежит решение о внедрении подхода, является мотивационная сфера самих педагогов. И именно эта сфера нам представляется в данный момент наиболее перспективной. Успешность педагогической деятельности во многом будет обусловлена мотивационной готовностью к решению актуальных педагогических задач. То, насколько педагог готов воспринимать новейшие методы и подходы, играет решающую роль в данной деятельности. Педагог здесь должен рассматриваться как субъект, приобретающий личный внутренний смысл профессиональной деятельности. Более того, мы будем опираться на то, что педагоги – люди с повышенным уровнем самосознания в силу их профессионального выбора. Какие же мотивы могли бы быть использованы при внедрении любого инновационного подхода и в частности нейродидактического? (табл. 1).

Безусловно, рассматривая мотив престижа педагога, мы не можем не отметить его положительного влияния на осуществление профессиональной деятельности. Педагог, желающий получить высокую оценку окружающих, способен для этого вводить инновационные методики или их компоненты. Чем выше у педагога осознание педагогических способностей, тем более значительный успех необходим для личного самоутверждения. Существует и негативная сторона такой мотивации. Педагог при этом выбирает не наиболее эффективные методы работы, приводящие к долгому и устойчивому результату, а методы, приносящие быструю положительную отдачу. В таком случае иногда происходит подмена эффективности эффектностью. Также педагог при оценивании своей деятельности выделяет только положительные моменты реализации, но при этом совершенно игнорируются важные моменты, приводящие к неудачам [6].

Для профессиональной мотивации характерным является направление инновационной деятельности учителя на учеников. В ходе каждого занятия педагог ищет возможность реализовать эффективные технологии обучения. При этом реализуются личностно ориентированный и индивидуальный подходы в обучении детей. Преподаватель видит зону ближайшего развития своих учеников и стремится достичь её, внедряя, в том числе, новые подходы в образовании.

Таблица 1

Мотивы внедрения инновационных подходов в образовательную практику

Название мотива	Причины использования новых методов	Особенности профессиональной деятельности
Мотив престижа (самоутверждения). Положительная оценка окружающих	Педагог вводит в свою деятельность инновационный подход, так как получает удовлетворение от положительной оценки своего труда окружающими	Смысл труда педагога – получение положительной оценки окружающих. Уровень усвоения знаний, познавательная деятельность ученика и ее качество – средство достижения этой цели
Профессиональный мотив	Инновации вводятся с целью обеспечения оптимального результата педагогической деятельности	Педагоги проявляют креативность, настойчивость и последовательность. Стремятся сами найти или разработать новые эффективные подходы и методы в своей деятельности. Ученики получают стабильные положительные результаты
Мотив личностной самореализации и самоактуализации	Инновации принимаются как средство личностной самореализации в профессиональной деятельности	Педагоги предпочитают творческие способы и формы организации педагогической деятельности, открывающие возможности личного саморазвития.

Рассмотрим мотивы личностной самореализации. Самоактуализация в педагогике является одним из главных мотивационных факторов, и известный американский психолог А. Маслоу, упоминавшийся выше, поставил самоактуализацию на вершину пирамиды потребностей и дал ей следующее определение: «Человек должен быть тем, кем он может быть». Несмотря на то, что потребность в самоактуализации есть у каждого человека, далеко не всегда она проявляется в профессиональной деятельности. Тем не менее мы будем опираться на то, что профессиональное самоопределение ставит педагога как минимум на уровень потенциально самореализующегося человека. Следовательно, и уровень осознанности преподавателей по умолчанию должен быть выше, чем у представителей многих других профессий. Руководствуясь мотивом самоактуализации, педагог каждый урок рассматривает как повод к реализации себя как профессиональной личности [15]. Такой подход всегда реализуется с учетом интересов ребенка, результат каждого урока осмысливается, модифицируется, в него привносится что-то новое. Педагог выбирает самый эффективный метод подачи информации с учетом своих способностей и поставленных педагогических задач. При этом он постоянно повышает возможность своей самореализации и поэтому охотно внедряет новые технологии в процесс педагогической деятельности. Такую профессиональную деятельность отличает потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности и постоянный поиск себя в этом новом.

Таким образом, профессиональный мотив и мотив самоактуализации являются, на наш взгляд, ведущими для внедрения нейродидактического подхода. Педагоги, имеющие один из этих видов мотивации, определенно ищут новые формы, методы и направления в педагогике. Поэтому нейродидактика может являться одним из средств реализации удовлетворения потребностей этих преподавателей при создании соответствующих условий.

Остается открытым два вопроса. Первый из них – о выявлении педагогов, имеющих эти два ведущих вида мотивации. Какой диагностический материал применять, чтобы понимать, что перед нами преподаватель, принципиально готовый внедрять новые подходы в обучении. И как избежать стагнации у этой категории. Второй – педагоги с иными ведущими видами мотивации. Можно ли вообще, и если можно, то каким образом, сформировать качественно новые для этих специалистов виды мотиваций. Это сложный вопрос, учитывая, что в основе формирования определенного вида мотивации лежат мотивы и потребности, которые присущи каждому конкретному человеку. Известно, что возникновение мотива (импульса, побуждающего к действию) происходит через удовлетворение каких-либо потребностей. Также немаловажную роль в формировании мотивационного механизма будут играть уровень притязаний и ожидания специалистов. Все это оставляет для нас необходимость дополнения исследований и предложения практических моделей формирования профессиональной мотивации и мотивации в самореализации в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Арутюнян В.Э. *Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации*. Available at: https://www.dissercat.com/content/osobennosti-motivatsii-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-v-sisteme-povysheniya-kvalifikats
2. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды.* Москва: Издательство Института практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1995.
3. Вершловский С.Г. *Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя.* Москва: Сентябрь, 2002.
4. Гулая Т.М., Романова С.А. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 1, № 10 (76): 196–198.
5. Емец Л.Г. Актуальность внедрения нейродидактического подхода в образовательный процесс. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91).
6. Захарова Л.Н. *Психологическая подготовка педагога*. Нижний Новгород, 1993.
7. Карпенко М.П., Давыдов Д.Г., Чмыхова Е.В. и др. *Нейродидактика*: монография. Москва: Издатеельство СГУ, 2019.
8. Клемантович И.П., Леванова Е.А., Степанов В.Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний. *Вестник Московского педагогического государственного университета.* 2021; № 3: 8–17.
9. Костромина С.Н. *Введение в нейродидактику*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
10. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81).
11. Матвеева Е.Е. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса. *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений*. Минск: БГУ, 2012; Выпуск 2: 93–95.
12. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2001; № 4.
13. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Издательство Магистр, 1997.
14. Чурило Н.В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2019; № 2 (22).
15. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.

References

1. Arutyunyan V.`E. *Osobennosti motivacii professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikacii*. Available at: https://www.dissercat.com/content/osobennosti-motivatsii-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-v-sisteme-povysheniya-kvalifikats
2. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «Mod`ek», 1995.
3. Vershlovskij S.G. *Pedagog `epohi peremen, ili kak reshayutsya segodnya problemy professional'noj deyatel'nosti uchitelya.* Moskva: Sentyabr', 2002.
4. Gulaya T.M., Romanova S.A. Nejrodidaktika i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 1, № 10 (76): 196-198.
5. Emec L.G. Aktual'nost' vnedreniya nejrodidakticheskogo podhoda v obrazovatel'nyj process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91).
6. Zaharova L.N. *Psihologicheskaya podgotovka pedagoga*. Nizhnij Novgorod, 1993.
7. Karpenko M.P., Davydov D.G., Chmyhova E.V. i dr. *Nejrodidaktika*: monografiya. Moskva: Izdateel'stvo SGU, 2019.
8. Klemantovich I.P., Levanova E.A., Stepanov V.G. Nejropedagogika: novaya otrasl' nauchnyh znanij. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 3: 8-17.
9. Kostromina S.N. *Vvedenie v nejrodidaktiku*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.
10. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81).
11. Matveeva E.E. Nejrodidaktika – novoe slovo v organizacii uchebnogo processa. *Praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov na fakul'tete mezhdunarodnyh otnoshenij*. Minsk: BGU, 2012; Vypusk 2: 93-95.
12. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Nejropedagogika kak prikladnoe napravlenie pedagogiki i differencial'noj psihologii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2001; № 4.
13. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo Magistr, 1997.
14. Churilo N.V. Nejropedagogika kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 2 (22).
15. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-361-363

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Melnik O.V., *postgraduate, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: olga.angel2713@gmail.com*

ON THE QUESTION OF PROFESSION OF A TEACHER IN MODERN SOCIETY. The article considers profession of a teacher as the main one in teaching generations. A retrospective and modern analysis of the importance of the teacher's profession in working with the younger generation is presented. An attempt has been made to answer a number of questions concerning the role of the teacher and what he should be. The professional competencies and qualities of a teacher working in sanatorium institutions are revealed on the example of a children's tuberculosis sanatorium. The teacher plays an important role in the life of students, he

must know the physiological, psychological characteristics of children, adolescents, the possibilities of their development, the disclosure of potential at different age stages. A teacher in a changing world is a person who prepares the future. The article highlights the main task of a modern teacher. The concept of a teacher of a new formation is given. The technologies of the teacher's work are analyzed. An attempt is made to determine skills used by a modern teacher that will help him to be in demand, as well as the duties of a teacher.

Key words: **teacher, education, technology, "igropedagogue", student, role.**

***И.А. Ерина**, канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***О.В. Мельник**, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: olga.angel2713@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается профессия педагога как основная в обучении поколений. Представлен ретроспективный и современный анализ значимости профессии педагога в работе с подрастающим поколением. Предпринята попытка ответить на ряд вопросов, касающихся роли педагога, а также того, каким он должен быть. Выявлены профессиональные компетенции и качества педагога, работающего в санаторных учреждениях на примере детского противотуберкулезного санатория. Педагог играет важную роль в жизни обучающихся, он должен знать физиологические, психологические особенности детей, подростков, возможности их развития, раскрытия потенциала на разных возрастных этапах. Педагог в меняющемся мире – это человек, который готовит будущее. В статье выделена основная задача современного педагога. Дано понятие учителю новой формации. Проанализированы технологии работы педагога. Предпринята попытка определить используемые современным педагогом навыки, которые помогут ему быть востребованным, а также обязанности педагога.

Ключевые слова: **педагог, образование, технологии, «игропедагог», ученик, роль.**

Профессию педагога часто называют вечной, ведь это одна из самых древнейших и наиважнейших профессий. Происходящие изменения в мире, обществе, влияют на роль педагога в современном образовательном пространстве.

Ретроспективный анализ причин появления данной профессии выявил необходимость передачи знаний и накопленного опыта последующим поколениям, подготовки их к жизни и труду. С развитием общества, культуры, появлением письменности, зарождением наук возникла необходимость в появлении школ. В античном мире педагоги были рабами, в Средние века значительную роль играла церковь, а педагог был не только транслятором знаний, но и направляющим на «путь добродетели». В связи с этими требования к личности и профессиональности педагога возросли. В Средневековье на Руси начали возникать школы, учителей уважали, о чем свидетельствует пословица: «Почитай учителя как родителя». В 17–19 вв. профессия педагога стала массовой, были сформулированы общие требования к его профессиональной подготовке [1–8].

Цель работы: изучить роль профессии педагога в современном обществе.

Научная новизна статьи определяется выявлением профессиональных качеств педагога, работающего в санаторных учреждениях на примере детского противотуберкулезного санатория.

Теоретическая значимость статьи обозначена в ретроспективном и современном анализе значимости профессии педагога в работе с подрастающим поколением.

Практическая значимость: содержание представленного теоретического анализа роли педагога в обществе и педагога, работающего в школе на территории санатория в процессе формирования его основополагающих профессиональных компетенций.

Послереволюционный период характеризовался обучением всех слоев населения, отношения между учеником и учителем были строго вертикальные, построенные на идее контроля, а главным источником знаний был учитель [2]. Место учителя в учебно-воспитательном процессе велико, он осуществляет цели и задачи воспитания, создает общественную, трудовую, активную учебно-познавательную, нравственную, спортивно-оздоровительную, художественно-эстетическую деятельность учеников, нацеленную на их всестороннее развитие и формирование разнообразных их качеств. Итак, какова же роль педагога в современном обществе? Каким должен быть современный педагог?

Сложно и однозначно ответить на данный вопрос сегодня, так как педагог – это одна из самых трудных профессий. Требования, предъявляемые к тем, кто выбрал профессию педагога, довольно обширные и значимые, он должен быть сегодня конкурентоспособным на рынке труда, ответственным, грамотным, свободно владеющим теоретико-методическим инструментарием профессии, осведомленным в различных научных областях, связанных с его деятельностью, готовым к постоянному профессиональному развитию, способным к плодотворной работе на уровне мировых стандартов. Этот человек должен уметь создавать определенные условия, чтобы развивать творческие способности обучающихся, желание получать знания, учить их самостоятельности, умению задавать вопросы в процессе изучения материала, повышать мотивацию учеников к обучению, поощрять их индивидуальные особенности и достижения. Кроме этого, изменения в процессе развития современного российского общества приводят к тому, что роль педагога также меняется. Так, в современном мире основное и важнейшее умение, которым он должен обладать, – это организовать учебную среду как управленец (менеджер).

В современном образовании популярность приобретает компетентностный подход во взаимодействии с обучающими [2]. Монолог, который был присущ урокам раньше, сейчас заменил диалог. Четкие рамки предметного знания размылись, ценностью выступает не точность воспроизведения материала урока, а возможность применения и осмысления полученной информации обучающими. Основным фактором, повлекшим за собой такие изменения, является быстротечность времени. В активно идущий процесс глобализации стало сложно, а иногда и невозможно предугадать, что будет актуально завтра.

Пресвитерианский священник, философ и педагог Д. Хиббен говорил о том, что «образование – это умение правильно действовать в любых житейских ситуациях» [6, с. 43]. Для педагога на данный момент важно быть гибким, быстрообучаемым, способным изменяться в своей профессии, уметь привить эти способности своим ученикам. Ситуация, в которой оказались все педагоги в 2020 году, показала, что старая школа педагогики окончательно изжила себя. Новый формат обучения, построенный на цифровизации, полностью поглотил все учебные процессы.

Образование – это не только формирование знаний, умений и навыков, но, прежде всего, воспитание, развитие личности, ее социализация. Жизнь человека XXI века ставит перед образованием новые задачи, направленные на раскрытие потенциала личности, способной реализовать себя в любых социально-экономических условиях [6].

Сегодня учителя должны рассматривать каждого ученика как самостоятельную личность. При составлении и корректировке образовательных программ, проведении занятий, оценке знаний, внеучебного взаимодействия с детьми необходимо учитывать индивидуальные особенности возраста, характера и состояния здоровья обучающихся. В то же время нельзя забывать и о специфике целого поколения современных школьников.

Эпоха информатизации создала у детей поверхностное понимание сущности предметов и явлений. Хороший учитель должен научить своих учеников глубже вникать в учебный материал и окружающую действительность, расширять свой кругозор [2].

В настоящее время, когда вся информация есть в свободном доступе всегда под рукой в сети Интернет, ученик не так высоко ценит свои знания. В современном мире знания приобретают ценность только тогда, когда их можно как-то применить, извлечь из них выгоду, и самомышление современного поколения изменилось, стало клиповым: сидеть и «зубрить» учебнику очень трудно, проще воспринимается информация короткими фрагментами в виде понятной схемы, видео, картинки и т. д.

Тогда, может быть, стоит задуматься об окончании эры «педагог – человек»? Не проще людей заменить роботами? Нет! Педагоги выполняют важнейшие функции, неподвластные роботам. В процессе очного взаимодействия педагога с обучающимся происходит психологическая поддержка и учет психологических особенностей учеников, увлечение и мотивация, обратная связь с учениками, формирование их духовного мира. Человек – это основной ресурс. Как сказал Адольф Дистервег, «… самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» [1].

Современная система образования на сегодня пронизывает все учреждения, в которые попадают дети. Это дошкольные, общеобразовательные учреждения, центры дополнительного образования, вузы. Сегодня открываются школы на территориях санаториев, санаториев-профилакториев, где дети кроме лечения проходят обучение по школьным программам. Это еще одна проблема современной системы образования, которая является важной и актуальной. Создание школ на этих территориях поможет детям не отстать от программы и сверстников, вернуться в свою школу и продолжить обучение. Следовательно, современное общество нуждается в учителе, обладающем творческими идеями, он должен быть заинтересован в разработке и внедрении различных интерактивных занятий, различных форм работы с детьми, а также способным удовлетворить любознательность современных учащихся, научить их познавать окружающий мир и формировать их как личностей, обладающих определенными современными навыками и умениями. В этих школах педагог играет важную роль в формировании

своих подопечных. Он должен быть примером нескончаемого энтузиазма, развивать способности и умения детей, желание получать все новые знания, а для этого он сам должен овладевать передовыми технологиями и компетенциями.

Роли педагога меняются, и будут меняться, но одна роль останется неизменной – проводник в мир знаний. Наш мир не стабилен, он находится в постоянном развитии, увеличивается доступ к большему количеству различной информации. Как следствие, меняется и роль учителя, теперь он не может просто преподносить информацию, он должен заинтересовывать ребенка, мотивировать его на самостоятельный поиск знаний и принятие решений.

Учитель новой формации – это творческая личность, компетентный специалист, который не должен останавливаться на достигнутом, обязан постоянно совершенствовать свои профессиональные качества, занимается самообразованием и стремится узнать о современных тенденциях в образовании. Учитель, который постоянно работает над повышением своей квалификации и творчески подходит к учебному процессу, всегда готов к инновациям. Учитель – это тот, кто учит, тот, кто поощряет человека в человеке. По мнению Ф. Мориака, это должно стать неотъемлемой частью педагогической программы новой формации. Джон Кеннеди считал, что прогресс нации полностью зависит от прогресса в образовании и инноваций учителей [7].

Особое внимание следует уделить формированию педагогического мастерства. Педагог новой образовательной системы должен уметь подбирать и развивать образовательный процесс путем проектирования образовательных маршрутов для обучающихся и умело организовывать процесс системной деятельности знаний, обеспечивающий формирование жизненных компетенций обучающихся. Современный педагог должен уметь проводить педагогическую диагностику личностного развития каждого ученика и устанавливать динамику его интересов, использовать в своей работе различные технологии.

Информационная база современных образовательных технологий обеспечивает высокую грамотность и исследовательскую способность педагогов.

Одними из основных технологий деятельности педагога новой формации являются личностные, информационные и проектные технологии. Учитель может использовать эти технологии, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Процесс обучения в «новой школе» должен строиться на основе сотрудничества педагогов и учащихся, направленного на развитие проектных и исследовательских умений. Каждое время ставит перед учителем все новые задачи, главный лозунг которых – «быть наравне с веком». На этом этапе важнейшей задачей педагога является мотивация обучающихся к поиску необходимых знаний. С переходом к новому информационному обществу растут требования к профессиональному уровню педагога.

Традиционная школа постепенно уходит в прошлое, и набирает обороты новый исторический тип школы – «Школа развития». Поэтому сегодня все чаще учителя обращаются к проектной образовательной технологии, которая предусматривает открытие новых знаний самостоятельно. В технологии проектирования организовывается «открытие» знаний учениками, чтобы добиться лучшего усвоения не того, что ученики подготовили и усвоили, а того, что они открыли и выразили по-своему. Современный учитель должен находиться в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа на актуальный вопрос о том, «чему учить школьников, так как они у нас разные» [2]. Например, профессиональная подготовка будущего учителя в Государственное бюджетное учреждение Республики Крым «Детский противотуберкулезный санаторий «Алупка»» для детей, имеющих данное заболевание, направлена на овладение всем спектром профессиональных компетенций общекультурного, личностного самосовершенствования, познавательно-творческого, информационного плана [8].

В связи с вышесказанным педагог должен уметь:

– ориентироваться в мире информации, помогать ученикам выбирать наиболее достоверные источники для обучения и поиска информации, выделять из огромного потока информации нужный материал и превращать его в личностные знания для ученика;

– быть модератором педагогической деятельности. Уметь поддерживать связь между учениками и их родителями, найти к каждому подход;

– правильно организовывать обучение и строить занятия, быть эффективным руководителем в процессе всей учебной деятельности;

– быть лидером, который сможет реально оценивать свои возможности, целесообразно использовать время, своевременно решать учебные и организационные задачи и нести ответственность. Только тогда учитель сможет увлечь своей харизмой, обучить учеников так, чтобы они смогли раскрыть свой внутренний потенциал и сформировать свой характер.

Также современное общество установило новые задачи: с изменением роли у учителей появляется совершенно новый ряд профессиональных задач и обязанностей. Тем не менее самые ключевые из них уже давно знакомы учителям, а именно:

– помогать ученику находить слабые стороны, при этом не забывая о своих преимуществах;

– обучать новому;

– транслировать о неизвестном;

– создавать условия, которые позволят ученикам раскрывать свой потенциал;

– педагогу нужно будет совершенствовать свою деятельность, разрабатывать образовательные маршруты, преподносить образовательный процесс в виде игры, делая его более интересным и понятным для учеников.

В соответствии с «Атласом новых профессий» учителей в нашем понимании в скором времени не будет. На смену придет «игропедагог». «Игропедагог» – это учитель, который не только будет стоять у доски или проверять выполненные задания, но и разрабатывать игровые программы и образовательные маршруты, делая образовательный процесс более увлекательным [3].

Предмет деятельности учителя тоже изменился: доминирующую роль в его работе стал играть процесс планирования. Главная задача педагога – следить за планируемыми результатами, чтобы они были измеряемы и прозрачны.

Еще одним актуальным видом деятельности для учителя является проектирование. Например, чтобы спроектировать любое учебное занятие, учителю нужно выполнить три этапа: определить планируемые образовательные результаты, продумать учебные задачи, проблемные ситуации, в которые он окунется вместе со школьниками, и, конечно же, подобрать средства обучения. В роли средств обучения могут выступать любые ресурсы: мел и доска, цифровая лаборатория, проектор, кормушка за окном, или сайт научной организации [4]. В конечном итоге, у всех педагогов есть еще одна задача для собственного роста – это использование цифровых технологий, являющихся реалиями современного образования, которые необходимо принимать в расчет, но не как замену педагога, а как инструмент и помощь для получения качественного образования.

Таким образом, в современном меняющемся мире профессия учителя остаётся главной, ничем не заменимой профессией, нацеленной на качественное обучение и воспитание подрастающего поколения. Роль педагога в современном мире очень велика. Эта профессия благородна, а также трудна и требует от человека неустанной работы, постоянного творчества, стремления к знаниям, безграничной верности к своему делу, огромной душевной щедрости и главное – любви к детям.

Библиографический список

1. Сидоров С.В. Афоризмы. *Сайт педагога-исследователя*. Available at: http://si-sv.com/board/a_disterveg/9-1-0-20
2. Гребенкина Л.К., Жокина Н.А., Еремкина О.В. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие. Рязань, 2009.
3. Кадимов Р.Г. Роль учителя в современном обществе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2012; №12-1: 86–88.
4. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. *Информационные технологии в педагогическом образовании*: учебник. Москва: Дашков и К, 2021.
5. Подерягин В.С. Какой учитель нужен школе? *Воспитание и развитие растущего человека: итоги прошлого и проблемы настоящего*: материалы Всероссийской конференции. Белгород, 2015.
6. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2014; Т. 2.
7. Шумская О.А., Придворева И.Г. Каким должен быть современный учитель? *Образование: прошлое, настоящее и будущее*: материалы V Международной науной конференции. Краснодар: Новация, 2018: 43–45.
8. Temirgalinova A., Karabulatova I.S., Amiridou S., Erina I.A. Case-Method in the Formation of Communicative Ethnopedagogical Competence of a Foreign Language Teacher: based on the Material of Russia, Greece, and Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; T. 10, № 4: 1013–1026.

References

1. Sidorov S.V. Aforizmy. *Sajt pedagoga-issledovatelya*. Available at: http://si-sv.com/board/a_disterveg/9-1-0-20
2. Grebenkina L.K., Zhokina N.A., Eremkina O.V. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie. Ryazan', 2009.
3. Kadimov R.G. Rol' uchitelya v sovremennom obschestve. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2012; №12-1: 86-88.
4. Kiselev G.M., Bochkova R.V. *Informacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*: uchebnik. Moskva: Dashkov i K, 2021.
5. Poderyagin V.S. Kakoj uchitel' nuzhen shkole? *Vospitanie i razvitie rastuschego cheloveka: itogi proshlogo i problemy nastoyaschego*: materialy Vserossijskoj konferencii. Belgorod, 2015.
6. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya», 2014; T. 2.
7. Shumskaya O.A., Pridvoreva I.G. Kakim dolzhen byt' sovremennyj uchitel'? *Obrazovanie: proshloe, nastoyaschee i buduschee*: materialy V Mezhdunarodnoj naunoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2018: 43-45.
8. Temirgalinova A., Karabulatova I.S., Amiridou S., Erina I.A. Case-Method in the Formation of Communicative Ethnopedagogical Competence of a Foreign Language Teacher: based on the Material of Russia, Greece, and Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; T. 10, № 4: 1013-1026.

Статья поступила в редакцию 04.12.22

УДК 37.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-364-366

Kulichenko A.Yu., *teacher, Department of Computer Science and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: anna_mediahouse@mail.ru*

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF THE INTERIOR OF RUSSIA. The article examines concepts of "distance learning" and "distance learning technologies". The rapid development of Internet technologies in recent decades has also affected distance education. The author analyzes technical capabilities of the learning management system, options for its operation to ensure high-quality training. Positive and negative aspects of the use of distance learning technologies are analyzed, both for students and teachers. The necessity of a separate, deeper preparation of materials on disciplines for their placement online is substantiated. The presented data allow to conclude that, since distance education has been rapidly developing in our country since the pandemic, giving the opportunity to gain knowledge without leaving your region, it is necessary to pay increased attention to monitoring changes in the functionality of educational platforms, updating existing online courses and developing new ones to ensure the proper level of education.

Key words: **distance learning technologies, distance learning, learning management system.**

А.Ю. Куличенко, *преп., Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: anna_mediahouse@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ СИСТЕМЫ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются понятия «дистанционное образование» и «дистанционные образовательные технологии». Бурное развитие интернет-технологий в последние десятилетия повлияло и на дистанционное образование. Автор анализирует технические возможности системы управления обучением, варианты ее эксплуатации для обеспечения качественной подготовки кадров. Разбираются положительные и отрицательные стороны применения дистанционных образовательных технологий как для обучающихся, так и для преподавателей. Обоснована необходимость отдельной, более глубокой подготовки материалов по дисциплинам для размещения их онлайн. Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что т. к. дистанционное образование бурно развивается в нашей стране со времени пандемии, давая возможность получать знания, не покидая свой регион, необходимо уделять повышенное внимание отслеживанию изменений функционала образовательных платформ, обновлению имеющихся онлайн-курсов и разработке новых для обеспечения должного уровня образования.

Ключевые слова: **дистанционные образовательные технологии, дистанционное образование, система управления обучением.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что быстро меняющийся мир диктует новые требования к подготовке выпускников высшей школы. Пандемия дала толчок к развитию дистанционного образования. Учебные заведения системы Министерства внутренних дел ранее мало использовали дистанционные образовательные технологии, предпочитая очную форму. Во время изоляции всем пришлось перестроиться и искать варианты продолжить функционировать в онлайн-формате. На сегодняшний день при подготовке полицейских дистанционные образовательные технологии используются в случае получения заочного образования, при прохождении первоначальной подготовки, при повышении квалификации. Перед педагогическими работниками стоит важная задача перенести накопленный опыт занятий в аудиториях в дистанционную форму без потери качества образования, сохранив интерес обучающихся. Анализ текущей ситуации даст понимание вектора дальнейшей работы преподавателей при разработке новых дистанционных курсов либо адаптации уже имеющихся [1–5].

Цель данной статьи – исследовать преимущества и недостатки применения дистанционных образовательных технологий в высших учебных заведениях системы Министерства внутренних дел Российской Федерации. Полученные результаты можно использовать для улучшения взаимодействия преподавателей и обучающихся в текущих курсах дистанционного формата, так и при разработке и внедрении новых курсов.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятия дистанционного образования и дистанционных образовательных технологий, варианты применения дистанционных образовательных технологий на сегодняшний день, технические возможности используемых образовательных платформ. Определить положительные и отрицательные стороны удаленной учебы, пути повышения ее эффективности.

Методы исследования: анализ публикаций, нормативно-правовых документов по теме, наблюдение, обобщение.

Научная новизна статьи состоит в определении возможностей применения дистанционных образовательных технологий в высших учебных заведениях системы Министерства внутренних дел Российской Федерации с целью повышения качества получаемых знаний в современных условиях. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о формах и видах взаимодействия преподавателей и обучающихся в ходе подготовки сотрудников полиции. Практическая значимость – в определении направления работы педагогических работников в области повышения эффективности деятельности при применении дистанционных образовательных технологий.

Использование дистанционных технологий в образовании приобрело особую популярность во время пандемии и изоляции. Некоторые факторы, такие, например, как экономия расходов на проезд и проживание, позволили образованию с использованием дистанционных технологий оставаться актуальным и на сегодняшний день. Дистанционный формат мы можем наблюдать как на конференциях различных профессиональных сообществ, так и в высших учебных заведениях, в первую очередь при проведении тех же конференций. В вузах системы Министерства внутренних дел дистанционные технологии используются при организации программ повышения квалификации сотрудников, при реализации программ заочного обучения. На первый взгляд можно выделить основной положительный момент – это экономия средств, а также основной отрицательный момент –отсутствие живого общения с преподавателем и другими обучающимися.

В 1995 году была принята «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России». Согласно данному документу дистанционное образование понимается как «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.)» [1].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под «дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Образовательные программы, при реализации которых обучающийся физически не присутствует в аудитории, сегодня выполняются благодаря возможностям сети Интернет. Поскольку Интернет стирает границы, дистанционное образование может стать новым этапом развития после привычных классических форм. Отсутствие ограничений дает возможность образовательной организации приглашать высококвалифицированные педагогические кадры.

Исторически дистанционное образование подразумевало общение преподавателей и обучающихся по почте. Следующим этапом можно считать создание обучающих аудиозаписей и видеофильмов [3]. Сегодня дистанционное образование перешло в онлайн, что дает нам огромное количество возможностей для получения знаний при использовании практически любого подключенного устройства.

Рассмотрим варианты применения дистанционных образовательных технологий.

Организация видеоконференций – распространенный способ, с помощью которого преподаватели могут напрямую взаимодействовать с обучающимися в режиме реального времени. С помощью видеоконференций можно проводить традиционные лекции, практические и семинарские занятия. Также осуществлять консультации, как групповые, так и один на один. Такой вариант активно использовался учебными заведениями в условиях пандемии при реализации программ бакалавриата, специалитета и т. д.

Другой вариант – обучающимся даются учебные задания со сроками выполнения. Затем они самостоятельно изучают материал, необходимый для подготовки заданий. Часто такой вариант сочетают с видеоконференциями. В вузах системы Министерства внутренних дел используют для реализации программ повышения квалификации. Учебные материалы размещаются на электронной платформе, где с ними необходимо ознакомиться, после чего выполнить задания, пройти тестирования. Часто в программы включены лекции в режиме видеоконференцсвязи по наиболее важным темам.

При реализации программ заочного обучения в вузах системы Министерства внутренних дел могут комбинироваться названные варианты применения дистанционных образовательных технологий с традиционными занятиями в аудиториях.

Рассмотрим, чем традиционное образование отличается от образования с применением дистанционных образовательных технологий.

Дистанционное образование отличается от обычного с точки зрения физического присутствия участников процесса. В первую очередь для успешного освоения образовательных программ необходима высокая дисциплина. Использование сети Интернет позволяет самостоятельно планировать удобное время для получения новых знаний, выбирать программы без географической привязки, что удобно для сотрудников, проходящих службу.

В некоторых случаях применение дистанционных образовательных технологий не просто необходимо, а является оптимальным вариантом.

Главным преимуществом является гибкость. Обучающиеся могут выбирать время, удобное для освоения программ. Еще одно преимущество – минимизация финансового фактора, что, с учетом масштабов нашей страны, играет немаловажную роль как для Министерства в целом (снижение затрат на командировки), так и для каждого конкретного сотрудника.

Какими функциональными возможностями должны обладать виртуальные обучающие среды, используемые в дистанционном обучении? Во-первых, платформа должна быть простой в эксплуатации, иными словами, удобной для всех участников процесса. Это подразумевает интуитивно понятный интерфейс, а также набор функций, которые позволяют преподавателю использовать цифровую доску, загружать мультимедиа, организовывать видеоконференции, задействовать текстовые чаты.

Рассмотрим технологии, с помощью которых сегодня реализуется дистанционное образование.

Одной из распространенных платформ является Moodle LMS – это система с открытым исходным кодом, которую можно настроить для любого курса или метода обучения. Moodle на сегодняшний день является одной из самых популярных систем управления обучением. Различные инструменты позволяют разработчику курса использовать интерактивный веб-сайт на основе приложения для создания страниц, на которых возможно:

– загружать материалы для обучающихся в различных форматах;
– загружать выполненные задания;
– выставлять ограничения по срокам для изучения информации;
– создавать различные варианты проверки усвоения знаний, например, тестирования с автоматической проверкой правильности ответов, задания, требующие проверки преподавателем;
– обмениваться текстовыми сообщениями в чате;
– проводить онлайн-конференции;
– создавать форум для обучающихся;
– вести журнал успеваемости по курсу;
– отслеживать посещение обучающихся.

Преподаватель имеет возможность выдавать задания для выполнения, ставить ограничения по срокам их сдачи. Обучающиеся отправляют выполненные задания, загружая их в виде файла в специальном поле.

В чате возможно обсуждение конкретной темы или всего курса. Преподаватели и обучающиеся могут взаимодействовать между собой, проводить дискуссии. Кроме того, обучающиеся могут коммуницировать не только с преподавателем, но и между собой, вместе искать решения различных задач, делиться мыслями.

На форуме по изучению курса можно размещать ответы на часто задаваемые вопросы, чтобы не тратить на это время, а посвятить его обсуждению действительно важных и интересных моментов курса. Также на форуме можно выкладывать организационные объявления.

Проверку знаний обучающихся можно проводить с помощью тестов и викторин. Функционал позволяет создавать различные типы тестов, включать в них вопросы, требующие краткого ответа, вопросы с несколькими вариантами ответов, вопросы-эссе.

Преподаватель отслеживает оценки, выставляемые им за тесты, викторины, выполненные задания, используя базу данных сайта.

Поскольку для входа на сайт для всех участников предусмотрены персональные логин и пароль, данные о посещаемости курса каждым обучающимся также хранятся в базе сайта и могут отслеживаться преподавателем.

Сегодня многие авторы исследуют преимущества и недостатки дистанционного обучения [4; 5] с разных точек зрения – обучающихся и преподавателей. Отмечают, что для проведения занятий в дистанционной форме педагогический работник должен обладать определенными компетенциями: способностью быстро освоить возможности системы управления обучением, используемой в учебном заведении, перерабатывать лекционные материалы и практические задания для размещения онлайн [6].

Рассмотрим недостатки и преимущества дистанционного обучения с точки зрения обучающихся.

Во-первых, онлайн-обучение требует больших временных затрат, нежели традиционное обучение в аудитории. При чтении лекций преподаватель может останавливаться на наиболее важных моментах, приводить примеры, отвечать на возникающие вопросы обучающихся, что облегчает усвоение материала. При самостоятельном изучении таких возможностей нет, ответы на вопросы необходимо искать самостоятельно либо писать сообщения преподавателю в чате.

Во-вторых, онлайн-обучение требует высокой самодисциплины и самоорганизации. Всегда есть соблазн отложить изучение лекций и выполнение заданий «на потом». Может так получится, что все задания выполнены в последний момент, что, скорее всего, будет влиять на качество полученных знаний и сделанных работ.

В-третьих, нет возможности услышать замечания преподавателя, обсудить с другими обучающимися выполняемое задание, услышать их мнения, советы. Остаются только электронные письма и общение в чате.

Нет контроля со стороны преподавателя и жесткого плана, когда та или иная учебная деятельность ограничена временными рамками, указанными в расписании. В дистанционном формате ограничения более размыты, представлены сроками прохождения всего курса или сроками изучения конкретного модуля.

Ответственность за результаты лежит на обучающихся: преподаватель может подготовить интересный материал, поделиться знаниями, опытом, разработать творческие задания, все это даст свои плоды в освоении дисциплины только при желании учиться.

Далее остановимся на преимуществах дистанционного обучения.

Основным преимуществом является возможность получать знания в любое время, что особенно важно для сотрудников при прохождении повышения квалификации.

При онлайн-учебе можно задавать преподавателю любые вопросы в чате и получать на них ответы. В аудитории обучающиеся иногда не задают вопросы, считая их неважными или глупыми, боясь мнения окружающих. Или вопросы могут возникнуть после занятия, тогда приходится ждать следующей пары.

Большим преимуществом является экономия финансовых затрат как для Министерства внутренних дел на командировочные расходы, так и для самих сотрудников. Учеба с помощью дистанционных образовательных технологий требует высокой самодисциплины. Многим свойственно откладывать дела на последний момент. В нашем случае результаты полностью зависят от обучающихся. Получат ли они знания, приобретут ли для себя что-то новое, либо завершат курс ради соблюдения формальности.

Теперь рассмотрим дистанционное обучение, его преимущества и недостатки с точки зрения преподавателей. Подготовка онлайн-курса требует переработки лекционного материала с целью сделать его понятным и интересным для самостоятельного изучения, переработки практических заданий с учетом имеющихся технических возможностей обучающихся, т. к. технические возможности в учебной аудитории могут сильно отличаться. При этом необходимо достичь тех же целей по освоению навыков и компетенций, что и при очном формате. Требуют переработки и проверочные задания, тесты, чтобы их выполнение требовало от обучающихся осмысления изученного и творческого подхода, а не превращалось в поиск ответов в сети Интернет. Следует отметить, что все вышеперечисленное приводит к тому, что педагогическому работнику необходимо досконально изучить возможности образовательной платформы для использования всех ее функций. Потребность в переработке всех имеющихся материалов для курса в дистанционном формате, поиск новых идей приводит к обновлению учебно-методических материалов для обучения и в аудиториях. Что, несомненно, положительно сказывается на качестве образования.

Таким образом, можно сделать выводы, что дистанционные образовательные технологии сегодня достаточно широко используются высшими учебными заведениями системы Министерства внутренних дел, однако, специфика подготовки кадров требует сохранения традиционных форм взаимодействия преподавателей и обучающихся. В то же время (с учетом постоянного развития возможностей образовательных платформ, программ для видеоконференцсвязи) дистанционные образовательные технологии уже широко применяются, в тех случаях, когда это возможно, и будут внедряться далее, т. к. существуют объективные факторы их преимущества.

Библиографический список

1. *Концепция создания и развития Единой системы дистанционного образования в России.* Утверждена постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31 мая 1995 *г.* Available at: http://www.pubhealth.spb.ru/Handheld/Concept.htm
2. Бабина Н.Ф., Грезина А.А. История развития дистанционного обучения. *Технологическое образование в системе «Школа – колледж – вуз»: традиции и инновации*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021: 33–36.
3. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. *Вопросы образования. Педагогика*. 2019; № 3: 176–202.

4. Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г. Применение дистанционных электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018; № 3: 114–124.
5. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание. *Высшее образование в России*. 2019; Т. 28, № 2: 51–62.

References

1. *Koncepciya sozdaniya i razvitiya Edinoj sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossii*. Utverzhdena postanovleniem Gosudarstvennogo Komiteta Rossijskoj Federacii po vysshemu obrazovaniyu ot 31 maya 1995 *g*. Available at: http://www.pubhealth.spb.ru/Handheld/Concept.htm
2. Babina N.F., Grezina A.A. Istoriya razvitiya distancionnogo obucheniya. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sisteme "Shkola – kolledzh – vuz": tradicii i innovacii*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021: 33-36.
3. Zaharova U.S., Tanasenko K.I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej. *Voprosy obrazovaniya. Pedagogika*. 2019; № 3: 176-202.
4. Leont'eva I.A., Rebrina F.G. Primenenie distancionnyh `elektronnyh resursov v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 3: 114-124.
5. Galihanov M.F., Hasanova G.F. Podgotovka prepodavatelej k onlajn-obucheniyu: roli, kompetencii, soderzhanie. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; T. 28, № 2: 51-62.

Статья поступила в редакцию 05.12.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-366-368

Osmanova A.Z., *teacher, State Budgetary Educational Institution of the Yamalo-Nenets JSC "Novourengoy Multidisciplinary College" (Novy Urengoy, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

FORMS, METHODS AND MEANS OF EDUCATION OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN COLLEGE STUDENTS. The article discusses forms, methods and means of educating citizenship and patriotism among college students. Methods, means and forms of education contribute to the achievement of goals of education, in the case of civil-patriotic education, they contribute to the achievement of the requirements that are imposed by the federal state standard of secondary general education on the personal results of mastering educational programs by graduates. The development of lessons on the subject "Law", which are created taking into account a competent approach, using educational methods that require the active activity of students, are considered. One of the possible options for conducting a lesson with elements of a business game is presented. The author comes to conclusion that the methodological conditions for the education of civic consciousness and patriotism of students are the orientation of the cognitive activity of students to the formation of political and patriotic competencies of civic competence, the use of methods for the formation of consciousness in the lessons and periodic diagnostics of the formation of civic competence in students.

Key words: **forms, methods, means, education, citizenship, patriotism, students, college.**

А.З. Османова*, преп., ГБПОУ Ямало-Ненецкого АО «Новоуренгойский многопрофильный колледж», г. Новый Уренгой, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются формы, методы и средства воспитания гражданственности и патриотизма у студентов колледжа. Методы, средства и формы воспитания способствуют достижению целей воспитания, в случае гражданско-патриотического воспитания они способствуют достижению требований, которые предъявляются федеральным государственным стандартом среднего общего образования к личностным результатам освоения образовательных программ выпускниками. Рассмотрены разработки уроков по учебному предмету «право», которые созданы с учетом компетентного подхода, использования методов воспитания, требующих активной деятельности обучающихся. Представлен один из возможных вариантов проведения урока с элементами деловой игры. Автор приходит к выводу о том, что методическими условиями воспитания гражданственности и патриотизма являются направленность познавательной деятельности обучающихся на формирование политической и патриотической компетенций гражданской компетентности, использование на уроках методов формирования сознания и периодическое проведение диагностик сформированности у обучающихся гражданской компетентности.

Ключевые слова: **формы, методы, средства, воспитание, гражданственность, патриотизм, студенты, колледж.**

В последние годы теме патриотизма и патриотического воспитания молодого поколения в России уделяют много внимания [1–5]. Патриотизм, по словам президента Российской Федерации, является «национальной идеей» [5]. Между тем в условиях напряженной экономической ситуации, обострения отношений России с другими государствами для сохранения единства государства, его дальнейшего процветания и развития необходимо, чтобы его население (и в первую очередь молодёжь) было готово активно участвовать в жизни страны, осознавало неразрывную связь благополучия каждого гражданина с благополучием страны в целом [1].

Для достижения целей воспитания используются различные методы. Под методом воспитания понимают способ взаимодействия педагогов и обучающихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Цель данной статьи – рассмотреть методы, средства и формы воспитания, которые способствуют достижению целей гражданско-патриотического воспитания. Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «методы», «средства» воспитания.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы со студентами. Научная новизна статьи определяется выявлением эффективных форм, методов и средств воспитания гражданственности и патриотизма у студентов колледжа на уроках, оказывающих влияние на развитие. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о методах, средствах и формах воспитания, которые способствуют достижению целей гражданско-патриотического воспитания. Практическая значимость представлена разработкой урока на тему «Гражданское общество» в форме деловой игры, которая содействует формированию гражданственности и патриотизма.

Методы, средства и формы воспитания способствуют достижению целей воспитания, в случае гражданско-патриотического воспитания они помогают достижению требований, которые предъявляются федеральным государственным стандартом среднего профессионального образования к личностным результатам освоения образовательных программ выпускниками.

На уроках права для реализации компетентностного подхода и формирования гражданской и коммуникативной компетентностей Е.К. Калуцкая предлагает использовать дискуссии (в том числе и воображаемые), эвристические беседы, «круглые столы», уроки в форме практических занятий, решение правовых задач, ролевые и деловые игры.

По мнению А.В. Основина, при формировании патриотизма старшеклассников необходимо использовать педагогический набор инструментария, который несовместим с императивностью и назидательностью. Он считает, что использовать необходимо все три группы методов воспитания, выделяемых в самой распространённой классификации, т. е. и методы формирования сознания (беседы, лекции, дискуссии), и методы организации деятельности и формирования опыта поведения (общественное мнение, приучение и упражнение в коллективной деятельности, создание воспитывающих ситуаций), и методы стимулирования поведения и деятельности (игры, соревнования, поощрения, вызывающие познавательный интерес к знанию о Родине и стремление к собственному самосовершенствованию) [4, с. 128].

На наш взгляд, стоит более активно применять рассказы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, диспуты, деловые игры (в том числе судебные процессы), мозговой штурм, политбой, ситуационные анализы. Наш выбор методов воспитания связан с тем, что у юношества появляется интерес к теоретическим проблемам, к самостоятельному поиску учебно-теоретических проблем, а использование выделенных нами методов воспитания как раз и по-

зволяет обучающими эффективно разобраться с волнующими их проблемами, самостоятельно их обнаружить и решить, сформировать собственную позицию и оценку событий и явлений.

Нам представляется эффективным для гражданско-патриотического воспитания также проведение уроков в музее. Музейные уроки помогают активизировать всех обучающихся, формируют эмоционально окрашенное отношение к культурному наследию [5, с. 33]. Экспозиция Музея истории позволяет показать обучающимся достоинства демократического политического режима, соприкоснуться с последствиями массовых нарушений прав человека и гражданина и оценить их значение для жизни каждого.

Конечно, преподавателям недостаточно выбрать методы, средства и формы гражданско-патриотического воспитания, необходимо оценить сформированность компетентностей, оценить результаты гражданско- патриотического воспитания.

Обобщая все вышесказанное, можно выделить несколько методических условий воспитания гражданственности и патриотизма.

При проведении уроков по учебному предмету «Право» педагог должен уделять отдельное внимание формированию гражданской компетентности, а точнее – включенным в нее политической и патриотической компетенций. Для этого при изучении всех тем необходимо привлекать в качестве источников сообщения средств массовой информации, исторические документы, научные тексты. Главное, чтобы содержание привлекаемых материалов могло заинтересовать обучающихся, заставить их задуматься о политических событиях, происходящих в стране, о роли России в мире, возможностях, которыми обладает каждый гражданин страны для улучшения благосостояния своей Родины.

Рассмотрим разработки уроков по учебному предмету «Право», которые созданы с учетом компетентного подхода, с использованием методов воспитания, требующих активной деятельности обучающихся.

Тема «Гражданское общество» важна для формирования гражданственности и патриотизма в связи с тем, что при ее изучении возможно достижение таких личностных результатов, как гражданственность, гражданская позиция активного и ответственного члена российского общества, готового к участию в общественной жизни. Понимание такого института, как гражданское общество, на наш взгляд, произойдет у обучающихся лучше, если урок будет проведен в форме деловой игры.

Ниже представлен один из возможных вариантов проведения урока с элементами деловой игры.

Тип урока: урок открытия новых знаний

Цели урока:

– углубление представления обучающихся о сущности гражданского общества, его функциях, разных формах взаимодействия и взаимопомощи граждан, способствовать пониманию взаимосвязи гражданского общества, права и государств (образовательная цель);

– способствование развитию интереса обучающихся к активному участию в деятельности гражданского общества (развивающая цель);

– формирование социальной активности, деловых качеств, предприимчивости, навыков коммуникативного общения (воспитательная цель).

Материалы и оборудование: Лосев С.А. Право. Учебник для 10–11 классов. Москва: Издательство «Интеллект-центр», 2021; презентация по теме: «Гражданское общество», карточки для игры, интерактивная доска, пульт для переключения слайдов.

Урок был проведен с обучающимися ГБПОУ Ямало-Ненецкого АО «Новоуренгойский многопрофильный колледж». Ниже приведено описание хода проведенного урока, реакция обучающихся на задания и материалы, использованные на уроке. Урок начался с организационного момента и приветствия обучающихся.

Для мотивации и актуализации знаний была использована следующая ситуация: «В небольшом городе прошел сильный ураган. Заборы, деревья во дворах пятиэтажек были повалены. Жильцы одной пятиэтажки, в течение недели пробираясь между завалами во дворе своего дома, ругали местную власть за бездействие. Какое участие приняли органы власти? Какие действия можно охарактеризовать как проявление гражданского общества? Почему вы так решили?».

Обучающиеся сразу определили, что действия жильцов первого дома не являются действиями гражданского общества, с действиями жильцов второго дома возникли затруднения: часть обучающихся сочла, что коллективное написание жалобы свидетельствует о наличии некоего общественного объединения жильцов дома.

Далее обучающимся было предложено записать определение гражданского общества и обсудить ключевые моменты из определения: понятия «общественные объединения», «автономность гражданского общества». Обучающимся был задан вопрос: «Может ли гражданское общество быть абсолютно независимо от государства?». Ученики верно ответили, что нет, не может, но с аргументацией затруднились.

После этого была проведена деловая игра, созданная на основе игры «Помоги ближнему» [3, с. 543]. Для игры обучающиеся были разделены на 5 групп.

Этапы игры:

I. Группам были розданы карточки 1-й серии, и дана инструкция – в течение 3 минут письменно ответить на вопрос о том, что делать героям ситуации.

На карточках первой серии содержится описание проблемной ситуации. Для проведения урока было использовано 5 ситуаций. Одна из них вызвала у обучающихся непонимание: жителям 45 домов вашего района энергосбытовая компания выставила задолженность на общую сумму 6 млн рублей. В связи с трудностью ситуации для обучающихся в материалах к уроку мы заменили ее на более понятную им: «Вы – студент, вас и группу других студентов выселяют из общежития под предлогом нарушения правил проживания (шум после 22 часов), но все считают, что администрации потребовались новые места для коммерческих жильцов. Администрация общежития сдает комнаты коммерсантам за большую плату, все студенты знают об этом, но ректорат не обращает внимания на жалобы».

II. По истечении 3-х минут была роздана табличка с наименованием организации и 2-я серия карточек (они содержат описание коллективных гражданских ролей, которые предусматривают возможность кому-то помочь; карточки 1-й и 2-й серии соединены в пары по принципу несоответствия описываемой проблемной ситуации и гражданской роли).

Была озвучена задача каждой группы: найти, кому она может помочь в решении ситуации, и найти тех, кто может помочь ее разрешить. Для этого было предложено в каждой группе определить, кто будет выступать в роли «дежурных», а кто – в роли «посетителей»: «дежурные» остаются на месте и общаются с «посетителями» других групп, «посетители» имеют право свободно перемещаться по кабинету и общаться с другими группами. После объяснения задания обучающиеся начали общаться с другими группами.

Возникли затруднения в перемещении по классу и контроле посещения всех групп «посетителями», поэтому для проведения игры мы предлагаем использовать маршрутные листы.

Второй момент, которые был выявлен в результате проведения урока – непонимание обучающимися целей и задач отдельных организаций, в связи с чем необходимо выдавать им информацию о деятельности каждой из организаций.

III. После завершения переговоров началось коллективное обсуждение. Каждая группа называла свою ситуацию и рассказывала, кто и каким образом может ей помочь, и совпало ли итоговое решение с тем, которое они предположили первоначально. На это отводилось 10 минут. Мы заметили, что обучающиеся лишь в общих чертах представляли, каким образом «организация» может помочь им, слабо аргументировали, почему она помочь не может, поэтому считаем важным в описании задания на II этапе добавить положение о необходимости вынесения каждой организацией мотивированного решения о помощи и ее формах или об отказе в ее оказании в каждой ситуации.

IV. В конце урока обучающимся были заданы вопросы: для чего люди объединяются в организации? Какие объединения граждан вы знаете в субъекте своего проживания, в России в целом? Чем они занимаются? Этот этап занял 8 минут.

Урок также может быть проведен в форме имитации общественных слушаний. Для этого обучающимся предлагается конкретная ситуация, в решении которой заинтересованы несколько сторон (например, ситуация с высоким уровнем преступности в определенном микрорайоне беспокоит жителей, полицию, органы местного самоуправления или ситуация с ухудшением экологической обстановки в городе волнует жителей, общественные экологические организации, органы местного самоуправления).

Наряду с дидактическими играми при изучении темы «Гражданское общество» могут быть использованы дискуссия на тему «Является ли гражданским российское общество?», чат-дискуссия «Что такое гражданское общество?» (чат-дискуссии происходят молча, с помощью последовательной передачи листов с ответом на вопрос).

При изучении темы также может быть также организована проектная работа, в ходе которой обучающиеся должны будут найти примеры успешных гражданских инициатив в месте своего проживания, разработать законопроект, регулирующий нерешенные проблемы.

При организации изучения темы «Гражданское общество» педагог может столкнуться с многочисленными критическими высказываниями обучающихся относительно деятельности институтов гражданского общества в России. Педагогу не стоит обсуждать с обучающимися подробности резонансных случаев, так как это может занять длительное время на уроке и не привести ни к какому результату. Вместо неаргументированных обсуждений можно предложить обучающимся оценить ситуации с точки зрения действующего законодательства, ознакомиться с мировой и исторической практикой, проблемные вопросы могут быть вынесены в отдельную дискуссию, перед которой обучающиеся должны будут ознакомиться с дополнительными материалами и выявить точки зрения и аргументы в пользу различных авторов. С помощью вовлечения обучающихся в аргументированную беседу по острым вопросам о деятельности гражданского общества в России могут быть достигнуты указанные выше образовательные результаты.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что для эффективного процесса воспитания гражданственности и патриотизма необходимо применять методы, обеспечивающие активную деятельность обучающихся. Методическими условиями воспитания гражданственности и патриотизма являются направленность познавательной деятельности обучающихся на формирование политической и патриотической компетенций, гражданской компетентности.

Библиографический список

1. Абдулмуталимова З.М. *Гражданско-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе усвоения правовых знаний*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2010.
2. Ведерникова М.А. Музейный урок как одна из форм культурно-образовательной деятельности музея. *Студенческая наука и XXI век*. 2018; № 2-2: 33–35.
3. Обществознание и права человека: Методический конструктор: в 2 т. *Человек и общество. Социология. Политика*. Москва: Книгодел, 2017; Т. 2.
4. Основин А.В. *Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2016.
5. *Путин: патриотизм – «это и есть национальная идея»*. Available at: https://tass.ru/politika/2636647

References

1. Abdulmutalimova Z.M. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov v processe usvoeniya pravovyh znanij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
2. Vedernikova M.A. Muzejnyj urok kak odna iz form kul'turno-obrazovatel'noj deyatel'nosti muzeya. *Studencheskaya nauka i XXI vek*. 2018; № 2-2: 33-35.
3. Obschestvoznanie i prava cheloveka: Metodicheskij konstruktor: v 2 t. *Chelovek i obschestvo. Sociologiya. Politika*. Moskva: Knigodel, 2017; T. 2.
4. Osnovin A.V. *Formirovanie patriotizma starsheklassnikov v obrazovatel'noj srede shkoly*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskih nauk. Karachaevsk, 2016.
5. *Putin: patriotizm – «`eto i est' nacional'naya ideya»*. Available at: https://tass.ru/politika/2636647

Статья поступила 05.12.22

УДК 37.08 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-368-370

Simakova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Management, Academy of Social Management (Moscow Oblast, Russia), E-mail: ipktmvr@yandex.ru*

MANAGEMENT ANALYSIS AS A FUNCTION OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: TOWARDS UNDERSTANDING THE PROBLEM. The analytical function is one of the most important in the activities of the head, it covers all the basic types of management activities. Management analysis occupies a special place in its implementation. The article discusses to what extent it is mastered by the heads of educational organizations, how they see the quality of managerial activity and ways to improve it, what competencies in the implementation of this function are presented in the Professional standard of the head of an educational organization of general education, and what conclusions the author make on the basis of this study. The author concludes that the most effective ways to increase the competence of educational managers are through course training (retraining) and through a system of methodological events, including diagnostic, motivational, practical (master classes, seminars, the use of case technologies and mentoring, trainings and dissemination of the best experience of management analysis), etc.

Key words: **general education, analytical function of head of organization, management analysis, analytical competence of leader.**

Т.П. Симакова, *д-р пед. наук, проф., Академия социального управления (АСОУ), E-mail: ipktmvr@yandex.ru*

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ФУНКЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: К ОСМЫСЛЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ

Аналитическая функция – одна из важнейших в деятельности руководителя, она охватывает все базовые виды управленческой деятельности. Особое место в её реализации занимает управленческий анализ. Насколько он освоен руководителями образовательных организаций, как они сами видят качество управленской деятельности и пути его повышения, какие компетенции в реализации данной функции представлены в профессиональном стандарте руководителя образовательной организации общего образования, какие выводы делает автор на основе данного исследования – об этом пойдет речь в данной статье. Автор делает вывод о том, что наиболее эффективными являются способы повышения компетентности руководящих кадров образования через курсовую подготовку (переподготовку) и систему методических событий, включая диагностические, мотивационные, практические (мастер-классы, семинары, использование кейс-технологий и менторинг, тренинги и диссеминацию лучшего опыта управленческого анализа) и др.

Ключевые слова: **общее образование; аналитическая функция руководителя; управленческий анализ; аналитическая компетентность руководителя.**

Актуальность предлагаемой статьи обосновывается растущей потребностью современных руководителей образовательных учреждений в развитых аналитических способностях в условиях огромного потока информации, динамических изменений во внешней среде (нормативной базы, социально-культурных условий, демографической ситуации, запросов семьи и общества, активности ближайших организаций), высокой конкурентности между образовательными учреждениями, необходимости осуществления стратегического планирования и т. д. В то же время существующий уровень аналитической компетентности современных руководителей образовательных организаций, как показывает наблюдение за их деятельностью и проводимые опросы, далеко не всегда соответствуют требованиям времени. При этом в теории недостаточно исследовано само понятие «управленческий анализ», содержание которого тесно связано с содержанием другого понятия – «аналитическая деятельность руководителя», но не тождественно ему [1–8].

Цель данной статьи – выявить теоретические, нормативные и практические аспекты компетентности руководителей образовательных учреждений в сфере их аналитической деятельности.

Основные задачи статьи заключаются в том, чтобы провести осмысление сущности самого понятия «управленческий анализ», осуществив сравнительный анализ данного понятия с «педагогическим анализом»; определить роль управленческого анализа в деятельности руководителя и обозначить перечень аналитических компетенций руководителя образовательного учреждения; выявить позицию управленцев в отношении к своей аналитической деятельности и повышению её качества.

Методы исследования**,** использованные в подготовке статьи, включают в себя как теоретические (анализ научной и методической литературы), так и эмпирические (опрос, наблюдение за деятельностью, анализ материалов и документов учреждений).

Научная новизна статьи определяется постановкой проблемы недостаточной сформированности позиции руководителей (её мотивационной, когнитивной и операциональной составляющей) к собственной аналитической деятельности и обозначении возможных путей решения данной проблемы. Теоретическая значимость статьи связана с конкретизацией понятия «аналитическая деятельность руководителя» за счет анализа двух его составляющих (управленческий и педагогический/образовательный анализ), их соотнесения и определения места каждого из них в деятельности руководителя. Практическая значимость заключается в обоснованном предложении направлений повышения аналитической компетентности руководителей образовательных учреждений.

Классический цикл управленческой деятельности (известный как цикл Шухарта-Деминга), реализуемый руководителем по отношению к двум объектам управления учреждением – управляемой и управляющей системе – включает планирование, организацию, руководство и контроль. На первый взгляд, анализ не входит в данный цикл, но лишь потому, что, как сказал в одной из своих работ А.М. Моисеев, «…анализ рассматривается как сквозное управленческое действие, входящее в состав всех других и во многом определяющее их направленность; управление без анализа – это всадник без головы!» [1, с. 43].

Аналитическая работа руководителя – это его основная задача, включающая в себя большинство функциональных задач управления, а также предметов: от анализа *документов*, *процессов* – базового – образовательного и сервисных, сопровождающих образовательный процесс – всех остальных, образовательной и социокультурной *среды*, до анализа *результатов*; от анализа *прошедших периодов* и *принятых решений* – до анализа *возможностей*, *рисков и перспектив*.

В то же время, по нашим данным, только 5% сегодняшних директоров школ до того, как стали руководителями, учились где-либо на управленцев; во всех остальных случаях директора «воспитали в собственном коллективе»; начинал как учитель, затем занимал ряд административных должностей, дослужился до

директора. На пути он осваивал те роли, которые затем должен совмещать в себе, выполняя обязанности директора:

– педагог-методист – знает изнутри всю учительскую «кухню», руководит образовательными программами и способствует внедрению новых образовательных технологий;

– администратор – управляет процессами и контролирует процедуры, выполнение требований устава, внутреннего распорядка и т. д.;

– руководитель – руководит коллективом, контролирует и корректирует уровень морального духа и мотивации учителей;

– менеджер – создающий управленческую команду и формирующий управляющую систему в своем учреждении;

– стратег – обладающий видением перспективы развития и способный организовать движение коллектива в направлении инновационной деятельности;

– уполномоченный представитель – «лицо учреждения», обращенное к внешнему миру – к государству, родителям и профессиональному сообществу.

Управленческая компетентность является определяющей в структуре профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения и может включать методологическую, социальную, педагогическую, экономико-правовую, общекультурную, информационную и организационную компетентности. Нет ни одного вида управленческой деятельности, который может обойтись без аналитической функции. Но, согласно нашим наблюдениям и опросам руководителей образовательных учреждений Подмосковья, именно аналитическая деятельность зачастую рассматривается ими не как необходимая внутренняя, а с позиции внешней отчетности. Написать и сдать анализ – как отчет.

Руководители не всегда понимают, что результатом анализа должно стать не только и не столько отражение существующей ситуации (что, конечно, тоже важно, но носит промежуточный характер), сколько понимание проблем, направлений их решения и, собственно, принятие управленческих решений.

Под качественной управленческой аналитикой из 101 опрошенных руководителей образовательных учреждений Подмосковья (62 – руководители СОШ, 39 – ДОУ) понимают преимущественно оценку качества образовательного процесса, педагогической деятельности.

25,7% руководителей СОШ и 12,8% указали также на необходимость осуществления руководителем системного анализа, приводящего к принятию качественных управленческих решений и стратегическому прогнозированию развития учреждения. О необходимости при этом выявлять проблемы, существующие в самой управленческой деятельности, указали только 2 руководителя (2%).

По сути, руководители отражают в понимании качественного управленческого анализа педагогический анализ, которому уделил большое внимание в своих трудах Ю.А. Конаржевский [2]. Безусловно, он, как анализ базового процесса, очень важен в образовательном учреждении, но руководитель, являясь единственным лицом, ответственным за всю её деятельность в целом, не может ограничиваться только им. Об этом достаточно подробно писал в своих работах А.М. Моисеев, указывая на то, что «в многоаспектном управленческом анализе управляющих систем не исключается наличие и педагогического аспекта, … но – только в качестве одного, притом – не доминирующего аспекта» [3, с. 39].

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что когнитивная компетентность руководителей в понимании сути аналитической деятельности руководителя, включающей как педагогический, так и, главное, управленческий анализ, явно требует совершенствования.

Исходя из собственного понимания качества аналитической деятельности, 68,8% руководителей оценивают её уровень как «высокий», 18,8% – как средний («анализ проводится, но не всегда его результаты берутся в работу») и 12,4% считают, что процедура аналитической деятельности нуждается в доработке.

Другие исследователи аналитической деятельности руководителя также отмечают проблемы в подготовленности «субъектов внутришкольного управления к системному анализу и рефлексии управленческой деятельности» [4], некомпетентность в реализации управленческого анализа. Но в теории присутствует некоторая несогласованность позиций, включенных в аналитическую деятельность руководителя, а также в содержании понятия «управленческий анализ».

Анализ интернет-источников по управлению /менеджменту показал, что понятие «управленческий анализ» в них большинство авторов рассматривают лишь с экономической позиции [5, с. 10; 6, с. 7–9].

Тем не менее авторами отмечаются черты, которые вполне подходят для рассматриваемой нами ситуации управленческого анализа, выходящего за рамки экономических проблем: ориентация управленческого анализа на «внутреннее потребление»; перспективная направленность результатов анализа; использование его как основы для принятия управленческих решений; конфиденциальный характер; оперативность. Данные характеристики мы выделили в качестве базовых для управленческого анализа в сфере образования, вслед за А.М. Моисеевым понимая под ним «систему деятельности руководителя (руководства) ОУ, направленную на выявление его ресурсов и возможностей, сильных и слабых сторон, постановку стратегически значимых целей учреждения» [7].

Опираясь на указанные ранее работы Ю.А. Конаржевского и А.М. Моисеева, сравним образовательный /педагогический и собственно управленческий виды анализа, отметив как общие, так и специфические черты. Начнем с общего:

1) прежде всего, в том и другом случае в число субъектов анализа входит руководитель (управленческая команда);

2) в том и другом случае, опираясь на определение, данное А.М. Моисеевым, анализ – «особый вид деятельности…, направленный… на мысленное проникновение в сущность этих систем, на их более глубокое видение и понимание, служащее основой для принятия решений о дальнейшей судьбе …[«*управляемой» или «управляющей*»] систем» [3, с. 38];

3) включает в себя более-менее целостную совокупность логических операций (зависит от поставленной аналитической задачи): формирование абстрактного представления деятельности как системы, мысленное разделение целого на части; соотнесение мысленной/схематической картины процесса и результата деятельности с нормой/ожидаемыми/планируемыми процессом и результатами, выявление причинно-следственных связей событий, вычленение факторов, выявление проблем и формулировка выводов по итогам анализа;

4) конечной целью и того, и другого вида анализа является качество базовой – образовательной деятельности;

5) завершается принятием управленческих решений.

В чем же специфика этих видов анализа:

1) различные объекты анализа: управляемая или управляющая система;

2) целевая группа, на которую он рассчитан: анализ управляемой системы – по большей части для общего пользования – как руководителя, так и педколлектива, а также – родительской общественности и др. заинтересованных лиц; управляющей системы – для внутреннего пользования самой управляющей системой;

3) педагогический /образовательный анализ работает непосредственно на качество базовой деятельности; управленческий анализ работает на это качество косвенно, опосредованно – через изменение собственной деятельности системы управления;

4) если педагогический/образовательный анализ может осуществляться как внешними по отношению к данной деятельности субъектами (чаще всего), так и в виде самоанализа, то управленческий анализ – исключительно самоанализ; соответственно, здесь необходима в большей степени критичность, опора на более-менее объективные критерии для нейтрализации субъективизма и желание представить деятельность в более позитивном виде; хотя то же самое, к сожалению, свойственно и образовательному анализу;

5) последствия недостатков образовательного/педагогического анализа более локальны, чем недостатки управленческого анализа.

Компетенции руководителя в аналитической деятельности сегодня отражены и в профессиональном стандарте руководителя образовательной организации [8]. В нем представлены такие предметы анализа руководителя дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией:

– деятельность и результаты реализации образовательных программ,

– данные отчетов и коррекция на этой основе деятельности образовательной организации,

– национальный и международный опыт, практика и технологии разработки и реализации образовательных программ,

– эффективность и результативность деятельности общеобразовательной организации,

– требования российских и международных стандартов в области качества образования,

– опыт развития дошкольных организаций,

– тенденции развития дошкольного образования в Российской Федерации и в мире,

– федеральные, региональные и местные инициативы,

– приоритеты экономического и социального развития,

– роль ОУ в социуме, уровень социального партнерства и степень интегрированности в местное сообщество,

– применение методов, технологий и инструментов системного анализа планов, проектов и ожидаемых результатов развития деятельности, результатов осуществления программы развития.

Безусловно, все указанные аспекты являются важными в аналитической деятельности руководителя и далеко не полностью реализуются в практике, соответственно – данный перечень направлений анализа в современной ситуации обозначает перспективы развития управленческих компетенций. Но, к сожалению, сама система управления как предмет анализа также выпала из поля зрения данного стандарта.

Недостаточная развитость аналитической компетентности руководителя (руководства) учреждения, как видно из наших наблюдений, отражается в не вполне качественном проведении проблемно-ориентированного стратегического анализа (чаще всего используется SWOT-анализ) при разработке Программы развития образовательного учреждения. Это приводит к неточному обозначению проблем и направлений развития и, значит, к недостаткам в организации процесса и достижении поставленных целей.

Сами респонденты видят следующие пути повышения качества аналитической деятельности:

– получение разработанных методическими центрами системы дополнительного профессионального образования (или др. авторами) качественных методик управленческого анализа – (31,25% директоров школ и 35,3% заведующих ДОУ);

– обучение управленческой команды – (31,25% директоров школ и 11,8% заведующих ДОУ);

– часть руководителей говорят о том, что у них всё нормально с компетентностью, нужно просто больше времени (18,75% директоров школ и 23,5% заведующих ДОУ);

– еще одна категория руководителей считает, что для этого нужно выделить специального человека (ставку) (18,25% директоров школ и 29,4% заведующих ДОУ).

Очевидно, что в полученной картине просматривается недостаточная субъектность руководителей в отношении к управленческому анализу в своей организации. И это еще одна проблема – необходимо не только обучить руководителей, но большую часть мотивировать и убедить в необходимости такого обучения.

Таким образом, можно сделать выводы, что проведённый анализ и опыт работы с руководителями образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования позволяет утвердиться в понимании актуальности работы с руководителями образовательных учреждений по формированию у них аналитических компетентностей в управлении, причем, по всем её составляющим: диагностической, мотивационной, когнитивной и операциональной. Нам видятся наиболее эффективными способы повышения компетентности руководящих кадров образования через курсовую подготовку (переподготовку) и систему методических событий, включая диагностические, мотивационные, практические (мастер-классы, семинары, использование кейс-технологий и менторинг, тренинги и диссеминацию лучшего опыта управленческого анализа), в том числе – –через предоставление руководителям мотивированного анализа по итогам участия их ОУ в разного рода конкурсах проектов и программ.

Кроме того, проявилась необходимость дополнительного теоретического исследования по теории аналитической деятельности руководителя, особенно недостаточно исследованного понятия «управленческого анализа». Важно уточнить содержание и структуру всех включенных в данную деятельность понятий, их взаимосвязь и роль в общей структуре деятельности руководителя образовательного учреждения. Дополнительно обозначилась возможность наличия некоторой специфики в аналитической деятельности руководителей ОУ разных типов. Это также может быть одним из направлений дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. *Нововведения во внутришкольном управлении*. Москва, 1998.
2. Конаржевский Ю.А. *Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой*. Москва, 1986.
3. Моисеев А.М. Введение в анализ систем внутришкольного управления. *Педагогика: история, перспективы*. 2019; Т. 2, № 6: 36–49.
4. Жданко Т.А., Гершпигель С.В., Перегудова В.В. Диагностика профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций общего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 4.
5. Вахрушина М.А. *Управленческий анализ*. Москва, 2010.
6. Чечель И.Д. *Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития*. Москва, 2016.
7. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: *Вопросы и ответы:* монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций: в 2 т. Москва, 2014; Т. 1.
8. *Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)*. Приказ Минтруда России от 19 апреля 2021 г. № 250н. Available at: https://docs.cntd.ru/document/608483110

References

1. Moiseev A.M., Kapto A.E., Lorensov A.V., Homeriki O.G. *Novovvedeniya vo vnutrishkol'nom upravlenii*. Moskva, 1998.
2. Konarzhevskij Yu.A. *Pedagogicheskij analiz uchebno-vospitatel'nogo processa i upravlenie shkoloj*. Moskva, 1986.
3. Moiseev A.M. Vvedenie v analiz sistem vnutrishkol'nogo upravleniya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2019; T. 2, № 6: 36-49.
4. Zhdanko T.A., Gershpigel' S.V., Peregudova V.V. Diagnostika professional'nyh kompetencij rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij obschego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 4.
5. Vahrushina M.A. *Upravlencheskij analiz*. Moskva, 2010.
6. Chechel' I.D. *Direktor shkoly i ego komanda: strategiya i taktika kollektivnogo professional'nogo razvitiya*. Moskva, 2016.
7. Moiseev A.M. Strategicheskoe upravlenie shkoloj: *Voprosy i otvety:* monograficheskoe praktiko-orientirovannoe nauchno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij: v 2 t. Moskva, 2014; T. 1.
8. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obscheobrazovatel'noj organizaciej)*. Prikaz Mintruda Rossii ot 19 aprelya 2021 g. № 250n. Available at: https://docs.cntd.ru/document/608483110

Статья поступила в редакцию 06.12.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-370-373

Elmurzaeva M.E., *senior teacher, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru*
Magomedova R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, North Caucasian Institute (branch) VSUJU (rpa of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: ragimatm@mail.ru*
Mamieva Z.M., *senior lecturer, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: mamieva-1965@mail.ru*

THE SPECIFICS OF FORMATION OF MOTIVES OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF LEARNING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article features the formation of motives for educational and professional activities of students in the process of studying at a university. The authors consider the dynamic development of the formation of professional and personal characteristics, including the educational and professional motivation of students, which falls on training in vocational education organizations. The structure of the motivational sphere of the complex is considered, where motivation is built into a certain hierarchy, not only in any kind of activity. Readiness for independent mastery of new knowledge is characterized by the acquired basic knowledge, skills and habits of independent learning activities. The analysis of the motives dominating in educational activity is carried out, indicating an interest in the new, the desire to expand knowledge in the context of cognitive curiosity, which causes a desire for self-education. The authors come to the conclusion that educational and professional activities in the educational process of the university is formed and implemented in a certain social environment that affects the preparation, awareness and representation of the individual's professional identity in the process of learning, a person's life and professional position is formed, professional intentions are realized, and professionally differentiating signs are formed.

Key words: **features, formation, motives, educational and professional activity, student, process, education, university.**

М.Э. Эльмурзаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», Грозный, E-mail: madina7777@list.ru*
Р.М. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиала) ВГУЮ (рпа Минюста России), г. Махачкала, E-mail: ragimatm@mail.ru*
З.М. Мамиева, *доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: mamieva-1965@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности формирования мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе обучения в вузе. Авторы исследуют динамичное развитие формирования профессионально-личностных особенностей, в том числе и учебно-профессиональной мотивации студентов, которое приходится на обучение в организациях профессионального образования. Рассмотрена структура мотивационной сферы комплекса,

где мотивация встроена в определенную иерархию не только в каком-либо виде деятельности. Готовность к самостоятельному овладению новыми знаниями характеризуется приобретенными базисными знаниями, умениями и навыками самостоятельной учебной деятельности. Проведен анализ мотивов, доминирующих в учебной деятельности, подчеркивается стремление к расширению знаний в контексте познавательной любознательности, что вызывает стремление к самообразованию. Авторы приходят к выводу о том, что учебно-профессиональная деятельность в учебном процессе вуза формируется и реализуется в определенной социальной среде, влияющей на подготовку, осознание личностью профессиональной идентичности. В процессе обучения формируется жизненная и профессиональная позиция человека, реализуются профессиональные намерения, формируются профессионально-дифференцирующие признаки.

Ключевые слова: **особенности, формирование, мотивы, учебно-профессиональная деятельность, студент, процесс, обучение, вуз.**

В современный период уделяется значительное внимание проблеме мотивации познавательной и учебной деятельности обучающихся. Этот аспект связан с возрастающими требованиями к профессионалу, следовательно, и к будущему специалисту. Важно все: как он считает, умение и скорость решения нестандартных задач и умение находить оптимальные альтернативные решения, оценивать риски и последствия тех или иных действий. Особое влияние на скорость и уровень развития будущего специалиста оказывает уровень вовлеченности в процесс освоения профессии, которому способствует высокий уровень мотивации учебной деятельности. Управление процессом мотивации учебной и профессиональной деятельности в высших учебных заведениях требует анализа феноменологии, структурных характеристик и динамики. Исследование учебно-профессиональной мотивации студентов имеет ключевое значение для повышения эффективности высшего профессионального образования и будущих специалистов [1–7].

Цель данной статьи – рассмотреть особенности формирования мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «мотив», «потребности», «учебно-профессиональная деятельность».

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы со студентами.

Научная новизна статьи определяется выявлением внутренних и внешних факторов, влияющих на повышение потребности в учении. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об особенностях формирования мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе обучения в вузе. Практическая значимость представлена через выявление особенностей процесса формирования и развития мотивов к профессиональной деятельности у обучающихся, когда они находят удовлетворение своих потребностей в той учебной деятельности, которую они выполняют непосредственно в данный момент времени.

Феномен полимотивации, как утверждал А. Маслоу, в том, что каждое поведение, как правило, определяется несколькими или даже всеми основными потребностями одновременно, а не одной – нарисуйте как можно больше потребностей (обновите больше мотивационных факторов), повышающих уровень мотивации общей деятельности.

Так, одним из образовавшихся новшеств юношеского возраста является самоопределение и становление личностного и профессионального характера. Как можем отметить, учебно-профессиональная деятельность является ведущей в этом процессе. Следовательно, динамичное развитие формирования профессионально-личностных особенностей, в том числе и учебно-профессиональной мотивации студентов, приходится на обучение в организациях профессионального образования.

Мотивация – это психологическое явление, которое вызывает много споров среди психологов, придерживающихся целого ряда психологических концепций.

Рассмотрим структуру мотивационной сферы комплекса. При этом мотивация встроена в определенную иерархию не только в каком-либо виде деятельности: существует рейтинг мотивации для различных видов деятельности. Среда мотивации человека – это система любого мотива. Мотивационная сфера личности включает в себя следующие компоненты: потребности, мотивы, мотивацию, желание, мечты, интерес, уверенность, мировоззрение.

Мотивация обычно относится к стремлению человека к какому-либо виду деятельности (деятельности, общению, поведению), который связан с внутренней мотивацией человека или с удовлетворением конкретных потребностей. Идеалы, интересы индивидов, убеждения, социальные установки, ценности также могут выступать в качестве мотива, но за всеми этими причинами все еще стоит потребность индивида во всем ее разнообразии – от биологического до социального, высшего.

Формирование мотивационной сферы обучающегося является фундаментальной проблемой психологии развития. Проблема мотивации преподавания возникает, когда кто-то осознает необходимость целенаправленного обучения молодого поколения и начала обучения, такого как специально организованные мероприятия. Как только она появляется, проблема по-прежнему остается если не главной, то одной из важнейших в психологии и педагогике образования. Внимание к проблеме и рассмотрение ее многогранно вызвано тем, что принцип дифференциации обучения учитывает разницу в области потребностей, мотивации студентов, определяет вероятность развития и реализации как в образовательном процессе, так и впоследствии в профессиональной деятельности.

Проблема развития мотивации к деятельности в сфере образования и профессиональной деятельности не нова, но вновь приобрела актуальность при внедрении нового подхода к обучению. Лучшее развитие компетентности и необходимости сделать выбор (содержание, сроки, формы и методы обучения) невозможно, если студент не действует в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно, как невозможно и формирование мотива цели и смыслообразующей функции в деятельности [4].

В дополнение к акценту на мотивации и деятельности следует отметить, что мотив также используется для формирования вкуса, придания значения частному ограничению. Мотивы, которыми руководствуется эта деятельность, часто определяют эффективность и качество курса. Мотивом также является природа когнитивных процессов и восприятия, памяти, мышления и так далее, определение структуру контента. Сам мотив обычно неузнаваем: он может проявляться в эмоциональной окраске предмета или конкретном предмете, во внешнем виде, в виде отражения личной значимости. Тема осознания – это особая работа. Часто понимание мотивов заменяется мотивацией – рациональной основой для действий, которые не отражают мотива реального человека. Чем полнее и точнее мотивы человека, тем эффективнее его работа [6, с. 4].

Мотивационная сфера личности также включает в себя цель. Цель – это результат, о котором они знали, который в настоящее время направляется действиями, связанными с деятельностью, отвечающей актуализированным потребностям.

Мотивы учебно-профессиональной деятельности – это тот тип мотивации, который предполагает особую направленность студентов на конкретные аспекты обучения, которые «включаются», когда человек приобретает необходимые компетенции для будущей профессии. Мотивация, обучение и профессиональный мотив являются многофункциональными, и не только побуждают, направляют, регулируют процесс освоения профессиональной деятельности студентов, определения их отношения к деятельности в будущем, но и позволяют им компенсировать дефицит развития в качестве важных дополнительных профессиональных мотивов, обновить использование ресурсов личности и экологического воспитания, которые направляют фокус внимания исследователей на организацию условий, обеспечивающих мотив развития экологического образования в структуре межличностного общения.

Обозначим, что собой представляют мотивы учебно-профессиональной детальности: комплекс связанных осознанных побуждений, которые определяют учебно-профессиональную деятельность и стимулируют работоспособность студентов в разных направленностях предстоящей деятельности в процессе обучения вуза. Современный человек живет в информационном обществе, обществе глобальной компетентности, в котором очевидны вызовы, которые касаются непрерывного профессионального и личностного роста, личностной активности и эффективного самоосуществления в меняющихся условиях жизни. Признан тот факт, что объем знаний, который порождается в мировом сообществе, удваивается каждые два–три года. Это обостряет проблему несоответствия знаний, которые получают студенты, и их умений, отвечающим потребностям рынка труда, делает особенно актуальными вопросы повышения качества педагогического образования, расширения границ уже классической модели, концепции образования, придания ей всевозможной доступности, гибкости и открытости, развитие личности в ходе преподавания с учетом ее возрастных, эмоциональных и социальных отличительных черт.

Тесная связь образования человека с его практическими жизненными потребностями побуждает студента занимать активную позицию субъекта обучения, где “субъект” понимается как носитель предметно-практической деятельности и познания, “активный деятель”, источник осознанной, целенаправленной активности. В случае принятия человеком важнейшего решения о получении педагогического образования, у него появляется сильный ресурс углубления и совершенствования позитивного подхода к обучению [5, с. 14].

Позитивная мотивация оказывает большое влияние на позицию в жизни личности, планирование перспектив на будущее, многообещающие проекты, становление обязательной составляющей самосовершенствования психики человека. Целью обучения может стать не только пополнение имеющегося уровня теоретических знаний профессионального направления, но и другие дополнительные образовательные потребности. В широком плане профессиональная компетентность охватывает способность находить нужную информацию, анализировать и внедрять ее в практику саморазвития и самоосуществления. Такую компетентность человек может сформировать методом проб и ошибок, путем образования и анализа потребностей рынка труда. В случае если совместить всех абитуриентов, которые выбрали стать педагогами, учесть их склонности к воспитанию и обучению, их интерес к профессии, то лишь малая часть руководствуется мотивами педагогической направленности. В таких условиях большое значение приобретает профессиональный отбор студентов, которые способны заниматься педагогической деятельностью со сформированной профессиональной мотивацией. Резуль-

таты пройденного выпускником вуза обучения позволяют не только сформировать развитую личность, способную без труда адаптироваться в окружающей среде, но и наделить профессиональными знаниями и умениями.

Стремление к передаче знаний и формирование коммуникативной активности могут отойти на второй план из-за избытка познавательной активности, что определенно будет мешать диалогу преподавателя и студента [7, с. 9]. Также чрезмерная доминантность и амбициозность, стремление любым способом добиться своего у студента может послужить обратным эффектом, так как на практике получается противоречивость с основными целями, такими как обучение и воспитание.

Готовность к самостоятельному овладению новыми знаниями характеризуется приобретенными базисными знаниями, умениями и навыками самостоятельной учебной деятельности. Для этого выпускнику после окончания высшего учебного заведения нужно иметь в арсенале стойкую мотивацию к обучению, развитое логическое и критическое мышление, достаточную скорость мыслительных операций, уже сформированные умения и навыки самоорганизации познавательной деятельности. Но первичным компонентом в обучении является мотивация. К сожалению, в пределах имеющейся на данный момент системы отбора в учебные заведения, а именно – в вузы в студенческие ряды попадает достаточно высокий процент лиц не только с недостаточной степенью сформированности навыков самообразовательной деятельности, но и во многих случаях с недостаточно развитой мотивацией к обучению и самообучению.

Таким образом, одной из главных задач средней школы является создание у студента устойчивой мотивационной базы, которая побудила бы его к саморазвитию и самообучению за пределами вуза. Анализ мотивов, доминирующих в учебной деятельности, указывает на интерес к новому, стремление к расширению знаний в контексте познавательной любознательности, что вызывает стремление к самообразованию. Следует подчеркнуть, что среди индивидуальных особенностей, характеризующих личность, видное место занимает ее направленность, субъективное усилие, необходимое для включения в деятельность и тому подобное. Они определяются силой мотивации и прямо зависят от нее, потому что, чем выше мотивация, тем меньше усилий требует целеполагание, поддержка самообразовательной деятельности.

Относительно мотивов самообразования в студенческой среде отметим, что низкие показатели отношения к самостоятельной познавательной деятельности объясняются отсутствием в них установки на серьезную самостоятельную работу по овладению знаниями и обогащению интеллекта. Поэтому проблема связана с системным подходом к формированию мотивационной базы на всех уровнях образования. При этом субъективная сторона готовности определяется пониманием ответственности, желанием достичь успеха; условиями и задачами деятельности; свойствами личности, ее мотивационной сферой и опытом.

Следует отметить, что последние фундаментальные публикации, связанные с исследованием мотивационной сферы к непрерывному самообучению личности и мотивами к самообучению, приходятся на конец XX века. Однако актуальность проблемы мотивации обучения и самообучения имеет место в реальном времени. Поэтому очень логично обратиться к отечественным достижениям в области решения этой проблемы с целью использования педагогического опыта в современных условиях.

Вторым существенным мотивом к образованию является материальный интерес, который побудил человека к обретению особого знания – профессионального. Здесь понималось стремление сделать себя и других пригодным к исполнению различных профессиональных занятий и тем самым повысить уровень собственного благосостояния.

Профессиональное педагогическое образование полностью соответствовало задачам самообразования, которое, по мнению многих педагогов (П.Ф. Каптерева, Н.А. Рубакина, О. Вильмана), должно было быть направлено на то, что имеет общечеловеческое значение [1, с.1 3].

То есть содержание педагогического образования должно было бы определяться тем, что имело вес в последующей жизни человека, и ценность которого заключалась в степени полезности для самого человека и его окружения. Заслуживает внимание подход, согласно которому то, что изучается, могло использоваться как средство для достижения другой цели, познанное в процессе образования могло также быть предметом опосредованного интереса [2, с. 25].

В данном контексте знания и умения выступали как жизненно необходимые факторы: знания дают силу, образование – капитал. Эти две категории опорные, они делали человека способным к выполнению различных профессиональных занятий.

Последние служили условием, при наличии которой общество уделяло каждой отдельной личности определенное значение, влияние, придавало свой статус. Такой подход к образованию, на наш взгляд, подтвержден историей образования в целом, поскольку тенденция к практическому применению знаний во все времена была сильным побуждающим фактором к самообразовательной деятельности. Причем в ходе истории получало преимущество то стремление увеличения богатства, то стремление к повышению собственного статуса в обществе и тому подобное. Такой вывод вполне подтверждается современными исследованиями, осуществленными с целью определения педагогических факторов, имеющих наибольшее влияние на развитие мотивации самостоятельной познавательной активности как основы успешного обучения.

Итак, подводя итоги рассмотрения теоретических и эмпирических подходов к анализу мотивации в социологии маркетинга и смежных социально-гуманитарных дисциплинах, отметим, что анализ цели и мотивов самообразования позволил выяснить, что взгляды отечественных педагогов на данную проблему совпадают по меньшей мере в одном пункте, а именно – всякая умственная культура должна была быть в тесном соотношении с моральной. Более глубокое понимание различных аспектов мотивации педагогического образования подчеркивало, что морально-нравственное образование личности с помощью педагогического образования – намного выше углубленного умственного образования.

Таким образом, мотивация студента является интересным и нужным объектом экономических исследований, которые актуальны именно сегодня. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении автор видит в более детальном изучении экономических потребностей особенностей людей как субъектов дистанционного обучения.

Структура мотивационной иерархии характеризует направленность студентов в плане развития мотивов, которые по содержанию и структуре должны быть доминирующими в тот или иной момент.

В некоторых образовательных организациях, чтобы учиться, студенты получают награды в виде материальных ценностей, благодарности, повышенные стипендии и т. д., большинство из которых направляют студентов на более высокие достижения в образовательной деятельности и, как следствие, развитие мотивации.

Согласно теории справедливости Джона Стейси Адамса, человек оценивает эффективность мотивации по результатам вознаграждения других сотрудников при выполнении той же работы.

То есть человек сравнивает вознаграждение себе и другим людям за одну и ту же работу с учетом условий трудовой деятельности. Например, одни используют учебник при подготовке к заданиям на уроке, в то время как другие больше ничего не используют. Эта теория важна при изучении мотивации студентов, потому что она объясняет одно из важных условий мотивации – это то же самое условие для деятельности студентов. Рассматривая эти теории, можно сказать, что они являются основой для изучения мотивации человека к любой деятельности в целом при рассмотрении проблемы данного исследования. В любом случае мотивация студентов к профессиональной деятельности основывается на внутренних и внешних факторах, которые рассматриваются учеными.

В то же время наиболее значимыми определены следующие: давать преимущества другим, заниматься тем, что Вам больше нравится, получить профессию (специализацию) и устроиться на высокооплачиваемую работу. Первые три из перечисленных приоритетных целей очень важны для успеваемости учащихся.

Более того, было установлено, что чем старше курс, тем больше студентов готовы работать в области своей специализации, в своей будущей профессии на благо других, и тем больше они нацелены на приобретение профессиональных компетенций.

Контекстное обучение предполагает включение студентов в развитие профессиональной деятельности как части человеческой культуры.

По словам А.А. Вербицкого, в основе концепции этого учения заложены следующие принципы:

а) принцип педагогической поддержки от включения частных студентов в образовательную деятельность;

б) принципиальная роль основной совместной деятельности, межличностного взаимодействия и общения диалогических субъектов образовательного процесса (преподаватели и учащиеся учатся между собой);

в) принцип сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

г) принцип единства практики и воспитания профессионала.

Создание мотивации для повышения самооценки, развития чувства профессионализма, уверенности и коммуникативных навыков; оказание психологической поддержки процессу обучения и адаптация молодых специалистов к условиям практической деятельности с использованием метода активного обучения – все это необходимые условия для успеха профессионального развития студентов, а также подготовки к профессиональной деятельности [3]. Поэтому следует своевременно обратить внимание на то, что способствует развитию самосознания.

Формирование и развитие мотивов к профессиональной деятельности у обучающихся происходит тогда, когда они находят удовлетворение своим потребностям в той учебной деятельности, которую они выполняют непосредственно в данный момент времени. Довольно часто студенты 3 курсов начинают сомневаться в адекватности своего профессионального выбора. Анализ показывает, что в современном мире достаточно теоретических исследований по данной проблеме, однако на уровне практической помощи её решение затруднено в связи с тем, что методы и конкретные подходы личностно ориентированной диагностики и коррекции разработаны недостаточно, что и определило актуальность данного исследования.

Таким образом, мы пришли к выводу, что учебно-профессиональная деятельность в учебном процессе вуза формируется и реализуется в определенной социальной среде, влияющей на подготовку, осознание и представление личности профессиональной идентичности. В процессе обучения формируется жизненная и профессиональная позиция человека, реализуются профессиональные намерения, формируются профессионально-дифференцирующие признаки.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирования личности*. Москва, 2013.
2. Асеев В.Г. *Проблема мотивации и личности. Теоретические проблемы психологии личности*. Москва, 2005.
3. Божович Л.И. *Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва, 2016.
4. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*: учебное пособие для вузов. Москва, 1999.
5. Комусова Н.В. *Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе*. Ленинград, 2015.
6. Крымова О.С. *Профессиональная идентичность студентов-психологов*. Оренбург: ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», 2014.
7. Шкуркин В.И. *Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза*. Москва, 2004.

References

1. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovaniya lichnosti*. Moskva, 2013.
2. Aseev V.G. *Problema motivacii i lichnosti. Teoreticheskie problemy psihologii lichnosti.* Moskva, 2005.
3. Bozhovich L.I. *Problema razvitiya motivacionnoj sfery rebenka. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov*. Moskva, 2016.
4. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psihologiyu*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1999.
5. Komusova N.V. *Razvitie motivacii k ovladeniyu professiej v period obucheniya v vuze*. Leningrad, 2015.
6. Krymova O.S. *Professional'naya identichnost' studentov-psihologov.* Orenburg: FGBOU VPO «Orenburgskij gosudarstvennyj universitet», 2014.
7. Shkurkin V.I. *Motivy kak faktor `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov medvuza*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 04.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-373-375

Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of RAO, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

FORMATION OF READINESS FOR SELF-EDUCATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE DIRECTION "PHYSICAL CULTURE". The article identifies readiness for self-education among undergraduate students, mastering the "Physical culture" specialization. Its scientific novelty lies in the fact that the paper considers possibilities provided by the modern system of higher education for the formation of readiness in bachelor students for self-education. As a result, the author concludes that the successful self-educational activities implementation by PE students seems more likely if they develop readiness for it during the period of study at the appropriate stage. For this the following is necessary: systematic orientation of students to engage in self-education using all available means; achievement of sufficient readiness for self-educational activities; psychological support of students during self-education classes. Proper organization of independent work plays a special role in this process. It should take into account the students' individual characteristics.

Key words: **teaching physical culture at university, professional training of bachelors of "Physical Culture", self-education, formation of readiness for self-education, student, teacher.**

Н.У. Ярычев*, д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., член-корр. РАО, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Цель исследования – выявление основных черт процесса формирования готовности к самообразованию у студентов бакалавриата направления «Физическая культура». Готовность к самообразованию представляет собой одно из наиболее значимых условий и одновременно средств, обеспечивающих эффективность участия бакалавра направления «Физическая культура» в соответствующей деятельности. В статье делается вывод о том, что успешная реализация самообразовательной деятельности бакалаврами физической культуры представляется более вероятной при условии развития готовности к ней в период обучения на соответствующей ступени. Для этого, в свою очередь, необходимо систематическое ориентирование учащихся на занятие самообразованием с использованием всех доступных средств; достижение достаточно высокого уровня готовности обучающихся к самообразовательной деятельности; психологическое сопровождение студентов в ходе занятий самообразованием. Особую роль в данном процессе играет правильная организация самостоятельной работы. Она должна учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Ключевые слова: **преподавание физической культуры в вузе, профессиональная подготовка бакалавров направления «Физическая культура», самообразование, формирование готовности к самообразованию, студент, преподаватель.**

Актуальность исследования, результаты которого изложены в настоящей статье, не должна вызывать сомнений, если учесть, что на протяжении трёх последних десятилетий во всех сферах жизни российского социума фиксируются глубокие трансформации [1–12]. Соответствующие процессы затрагивают все сферы жизни общества.

Естественным образом они сказываются и на сфере ВО в нашей стране. Требования современного общества к уровню подготовки физкультурников, успешно завершивших обучение по программе бакалавриата, в основном сводятся к большей, по сравнению с предыдущим периодом, эффективности таких профессионалов. В свою очередь, для её сохранения на протяжении всей карьеры бакалаврам рассматриваемого направления необходимо постоянно повышать собственную квалификацию. Такая деятельность может осуществляться двумя путями:

– освоение программ дополнительного образования;
– занятия самообразованием [2; 4; 7; 9; 10].

В этой связи перспективным представляется рассмотрение предоставляемых современной системой ВО возможностей для формирования готовности будущих профессионалов в области физической культуры к самообразованию на этапе освоения программ бакалавриата по соответствующему направлению. Данному процессу посвящено настоящее исследование.

В виду вышеизложенного его цель – выявление основных черт хода формирования готовности к самообразованию у студентов бакалавриата направления «Физическая культура».

Задачи исследования: 1. Изучить дефиницию «готовность к самообразованию». 2. Рассмотреть возможности профессиональной подготовки студентов бакалавриата направления «Физическая культура» в процессе формирования готовности к самообразованию.

Его научная новизна заключается в том, что было осуществлено рассмотрение предоставляемых современной системой высшего образования возможностей для формирования готовности будущих бакалавров физической культуры к самообразованию.

Теоретическая значимость заключается в изучении понятия «готовность к самообразованию» применительно к обучающимся направления «Физическая культура».

Практическая значимость состоит в том, что в статье рассмотрены практические механизмы формирования готовности студентов бакалавриата направления «Физическая культура» к самообразовательной деятельности.

Большинство современных педагогов понимают под термином «самообразование» вид самостоятельной деятельности профессионала, направленной на усвоение и преобразование информации объективной реальности в субъективные знания, умения и навыки [1; 3; 5; 9].

Как уже говорилось выше, успешная реализация самообразовательной деятельности бакалаврами физической культуры представляется более вероятной при условии развития готовности к ней в период обучения на соответствующей ступени [10, с. 142].

Готовность к самообразованию представляет собой одно из наиболее значимых условий и одновременно средств, обеспечивающих эффективность участия бакалавра направления «Физическая культура» в соответствующей деятельности. По существу, она является комплексной характеристикой личности. В состав готовности входят:

– эмоционально-личностный аппарат субъекта самообразовательной деятельности;

– система знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективную работу с источниками необходимой информации;

– навыки и умения, связанные с осуществлением организационно-управленческой деятельности [5; 7; 9].

Таким образом, готовность будущего физкультурника к самообразованию представляет собой систему состояний его личности. Под воздействием различных объективных и субъективных факторов, в том числе целенаправленного педагогического воздействия, она может претерпевать непрерывные изменения [8; 10].

В этой связи необходимо рассказать о трёх уровнях готовности к самообразовательной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Уровни готовности к занятиям самообразовательной деятельностью студентов бакалавриата направления «Физическая культура»

№ п/п	Характеристика
1.	Проявления студентом активности в соответствующей области не системны. Обращение к ней носит преимущественно спорадический характер [2; 5; 7]
2.	Самообразовательная деятельность приобретает самостоятельный характер. Становится скорее целенаправленной, чем стихийной. Совершенствуются познавательные и организационные умения обучающегося
3.	Занятия самообразованием отличаются рациональностью, чёткостью, осознанностью и целенаправленностью. Студент бакалавриата чаще, чем на предыдущих уровнях, проявляет самостоятельность в соответствующей деятельности

На современной стадии развития системы отечественного ВО можно с определённой долей уверенности говорить о двух способах формирования готовности к самообразовательной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Способы формирования готовности к самообразованию студентов бакалавриата направления «Физическая культура»

№ п/п	Наименование
1.	Развитие у обучающихся осознанной потребности к осуществлению самообразовательной деятельности
2.	Формирование у студентов бакалавриата установки на самообразовательную деятельность [1; 4; 7; 8]

Реализация охарактеризованных выше способов на этапе бакалавриата заключается в выполнении ряда действий (табл. 3).

Таблица 3

Действия по формированию готовности студентов к самообразовательной деятельности

№ п/п	Действия
1.	Систематическое ориентирование учащихся на занятие самообразованием с использованием всех доступных средств
2.	Развитие готовности обучающихся к самообразовательной деятельности до достижения достаточно высокого уровня
3.	Психологическое сопровождение студентов в ходе занятий самообразованием [8, с. 212]

При этом особое значение приобретает такая организация самостоятельной работы, при которой каждый студент будет осуществлять соответствующую деятельность с учётом собственных индивидуальных особенностей. Это, в свою очередь, представляется возможным при условии реализации идей личностно ориентированного обучения [4; 6; 8; 10].

Подводя итоги статьи, мы можем заключить, что согласно требованиям современного общества к уровню подготовки физкультурников, успешно завершивших обучение по программе бакалавриата, необходима более высокая, чем раньше, эффективность таких профессионалов. Для её сохранения на протяжении всей карьеры бакалаврам рассматриваемого направления необходимо постоянно повышать собственную квалификацию.

Успешная реализация самообразовательной деятельности бакалаврами физической культуры представляется более вероятной при условии развития готовности к ней в период обучения на соответствующей ступени.

Готовность к самообразованию представляет собой одно из наиболее значимых условий и одновременно средств, обеспечивающих эффективность участия в соответствующей деятельности.

На современной стадии развития системы отечественного ВО можно говорить о двух способах формирования готовности к самообразовательной деятельности: развитие у обучающихся осознанной потребности к осуществлению в самообразовательной деятельности; формирование у студентов установки на самообразовательную деятельность.

Реализация этих способов на этапе бакалавриата заключается в выполнении ряда действий. Среди них отметим следующие: систематическое ориентирование учащихся на занятие самообразованием с использованием всех доступных средств; развитие достаточно высокого уровня готовности обучающихся к самообразовательной деятельности; психологическое сопровождение студентов в ходе занятий самообразованием.

При этом особое значение приобретает такая организация самостоятельной работы, при которой каждый учащийся будет осуществлять соответствующую деятельность с учётом собственных индивидуальных особенностей.

Последнее представляется возможным при условии реализации идей личностно ориентированного обучения.

Библиографический список

1. Айзенберг А.Я. *Самообразование: история, теория и современные проблемы*. Москва: Высшая школа, 1986.
2. Вертий И.А. Самообразование как одно из направлений развития профессионализма педагога. *Достижения науки и образования*. 2018; № 7 (29): 88–91.
3. Ежова Е.О. Актуальность и эффективность самообразования в дистанционных условиях. *Ratio et Natura*. 2021; № 2 (4): 130–132.
4. Казаков В.А. *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение*. Киев: Высшая школа, 1990.
5. Кениспаев Ж.К., Серова Н.С., Фалеева Н.В. Идеология образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 113–115.
6. Кравченко А.Г., Артемова А.О., Мандрыка Ю.С. Самообразовательная деятельность в структуре профессиональной компетентности студента вуза. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2021; № 2: 13–24.
7. Захарова Л.М., Майданкина Н.Ю., Чибисова Т.А., Захарова В.С. Личностное и профессиональное развитие педагога: социокультурные вызовы. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 20–24.
8. Наин А.Я. *Инновации в образовании*. Челябинск: ГУ ПТО администрации Челябинской области, 1995.
9. Овчарова Е.С., Шатских О.В. Роль самообразования педагога в системе непрерывного повышения квалификации. *Инновационная наука*. 2022; № 7-1: 74–75.
10. Данилушкин А.Ю., Кашицин А.М., Сорокопуд Ю.В., Редькина Л.И. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 141–143.
11. Кочергин М.И., Магин В.А., Ярычев Н.У. Воспитательный потенциал студенческих общественных объединений в формировании конкурентоспособного специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2021; № 11-12: 74–79.
12. Ерина И.А., Магин В.А., Жданова С.Н. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 206–208.

References

1. Ajzenberg A.Ya. *Samoobrazovanie: istoriya, teoriya i sovremennye problemy*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
2. Vertij I.A. Samoobrazovanie kak odno iz napravlenij razvitiya professionalizma pedagoga. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; № 7 (29): 88-91.
3. Ezhova E.O. Aktual'nost' i `effektivnost' samoobrazovaniya v distancionnyh usloviyah. *Ratio et Natura*. 2021; № 2 (4): 130-132.
4. Kazakov V.A. *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie*. Kiev: Vysshaya shkola, 1990.
5. Kenispaev Zh.K., Serova N.S., Faleeva N.V. Ideologiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 113-115.
6. Kravchenko A.G., Artemova A.O., Mandryka Yu.S. Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' v strukture professional'noj kompetentnosti studenta vuza. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 2: 13-24.
7. Zaharova L.M., Majdankina N.Yu., Chibisova T.A., Zaharova V.S. Lichnostnoe i professional'noe razvitie pedagoga: sociokul'turnye vyzovy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 20-24.

8. Nain A.Ya. *Innovacii v obrazovanii*. Chelyabinsk: GU PTO administracii Chelyabinskoj oblasti, 1995.
9. Ovcharova E.S., Shatskih O.V. Rol' samoobrazovaniya pedagoga v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii. *Innovacionnaya nauka*. 2022; № 7-1: 74-75.
10. Danilushkin A.Yu., Kashicin A.M., Sorokopud Yu.V., Red'kina L.I. Formirovanie gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 141-143.
11. Kochergin M.I., Magin V.A., Yarychev N.U. Vospitatel'nyj potencial studencheskih obschestvennyh ob`edinenij v formirovanii konkurentosposobnogo specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2021; № 11-12: 74-79.
12. Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 206-208.

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 371.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-375-377

Zhilina A.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (St. Petersburg, Russia), E-mail: ivan-1912@mail.ru*

PROFESSIONAL INCOMPETENCE OF THE "VERTICAL" OF EDUCATION MANAGEMENT. The article provides a scientifically based systematic analysis of the innovations proposed by the "vertical" of education management, which have led to extremely low results in general secondary education over thirty years of their implementation, which is confirmed by the practice of modern education. The formulation of the purpose of the modern education system in Russia from the standpoint of professional understanding of the content of general secondary education is proposed. Attention is paid to the fulfillment of pedagogically adapted at the state level requirements of the social order for education, which will radically change the systemic state of the entire education and ensure the achievement of its effectiveness. The conclusion is made about the need for managerial changes in the education system corresponding to the modern challenges of the information age.

Key words: **general secondary education system, "vertical" and "horizontal" management, effectiveness of education management.**

А.И. Жилина*, д-р пед. наук, проф., ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, E-mail: ivan-1912@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ «ВЕРТИКАЛИ» УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье дан научно обоснованный системный анализ предложенных «вертикалью» управления образованием новшеств, приведших за тридцать лет их внедрения к крайне низким результатам в общем среднем образовании, что подтверждается практикой современного образования. Предложена формулировка цели современной системы образования в России с позиций профессионального понимания содержания общего среднего образования. Обращено внимание на выполнение педагогически адаптированных на государственном уровне требований социального заказа образованию, что кардинально изменит системное состояние всего образования и обеспечит достижение его результативности. Сделан вывод о необходимости управленческих изменений в системе образования, соответствующих современным вызовам информационной эпохи.

Ключевые слова: **система общего среднего образования, «вертикаль» и «горизонталь» управления, результативность управления образованием.**

В результате многочисленных за последние тридцать лет «нововведений» в систему общего среднего образования и управления им как по «вертикали» (от «реформаторов» до чиновников всех уровней управления), так и по «горизонтали» (исполнителей на местах) мы получили «очень среднее образование» [1]. Необходимость исследования и осмысления причин этого явления детерминирует актуальность темы данной статьи.

Цель статьи – анализ существующих противоречий в практике современного управления образования, что детерминирует постановку следующих задач: сформулировать цели современной системы образования в России с позиций профессионального понимания содержания общего среднего образования; проанализировать особенности реализации педагогически адаптированных на государственном уровне требований социального заказа к образованию; оценить необходимость управленческих изменений в системе образования, соответствующих современным вызовам информационной эпохи.

Научная новизна исследования связана с обобщением практики управления образованием с позиций «вертикали» и критическим анализом новшеств, предлагаемых на протяжении тридцати лет. Теоретическая значимость статьи обусловлена констатацией необходимости качественных управленческих изменений в системе образования с опорой на изучение требований социального заказа образованию, учетом специфики цели современной системы образования в России с позиций профессионального понимания содержания общего среднего образования.

В реалиях сегодняшнего дня все заинтересованные лица с большим или меньшим чувством горечи отмечают, что опыт управления образованием и по «горизонтали», и по «вертикали» в нашем государстве приносит всё меньше положительных результатов. Действительно, головокружительные «новшества» в «вертикали» управления образованием оказались несостоятельными.

Чтобы стать совершенно «свободным» в своей деятельности, по указанию «вертикали» каждый учитель в своей «горизонтали» в конце прошлого столетия [2] должен был самостоятельно разработать программы и планы обучения по своему предмету для своих классов. Потом следовало обучить всех ребят этому своему «творческому» представлению о сути, содержании и «результате образования». При этом надо было обойтись без «проклятых ЗУНов», которые так «закрепощали» сознание «свободных» граждан, и без овладения знаниями стать «творческими» личностями.

Никогда не писавшие программ обучения (надо понимать, что писать учебные программы – это особенность профессиональной деятельности немногочисленных методологически подготовленных к этой работе научных сотрудников системы образования), учителя потратили массу времени на подготовку «ненужных бумаг», как они это обозначили в структуре своего труда. Многие переписали чужие «хорошие» программы, а потом забросили их до момента, когда придут проверяющие из «вертикали», чтобы им показать «самостоятельное творчество» «горизонтали».

Но главная неприятность заключалась в том, что учителя по своему усмотрению исключили из программ то, что им самим не нравилось (или чего они сами не знали?), вписали то, что они считали интересным. Это привело к полному развалу единого образовательного пространства не только в межшкольном, но и в межрегиональном, и общегосударственном образовательном пространстве.

К этой «свободной горизонтали» были добавлены учебники и учебные пособия, которые разрешили писать всем, кто этого хотел, невзирая на знание предмета. Такими же оказались и методические пособия, часто написанные людьми, которые совсем не понимают законов познания и никогда сами никого не обучали.

Учителю разрешено было «выбирать» из этих учебников, учебных и методических пособий, ведь гриф о госэкспертизе у них стоял на титульном листе, хотя она и не проводилась.

Обучение стало бесцельным и хаотичным. Образованию в целом был нанесён удар такой силы, от которого оно не оправилось и по сей день. Главная беда – результат образования подавляющего большинства выпускников общеобразовательных школ упал, что называется, «ниже плинтуса».

Стремясь как-то исправить ситуацию, административная система «вертикали» бросила огромные чиновничьи и финансовые средства на латание дыр в «горизонтали» управления.

На педагогов дополнительно обрушился вал бумаг, инструкций, как им писать свои, теперь уже многочисленные, учебные планы, программы, создавать фонды оценочных средств. Тут подоспела и работа по отчётам учительской «горизонтали» о результатах внедрения этих программ. Огромные отчётные ведомости (нередко с именами всех обучающихся) должны заполняться и сдаваться учителями в органы «вертикали».

Учителям стало некогда работать с детьми, их родителями, т.е. заниматься своим профессиональным делом. Их «задавили» бумаги.

А тут ещё добавились всякие обязательные конкурсы для учителей и учащихся на всех уровнях: школьном, районном, региональном, федеральном (по некоторым подсчётам – от 60 до 80 в каждой территории в течение года). Уча-

ствовать в них каждому учителю стало делом совершенно обязательным. Ведь это один из критериев оценки учителя при его аттестации и оплате труда по пресловутому «эффективному контракту», придуманному и внедрённому неутомимой «вертикалью». Не участвовал – не «творческий» учитель.

В школах упал уровень свободного взаимодействия учителей в методических объединениях, возникшие было ассоциации, союзы учителей как-то сами собой сузились до единиц энтузиастов. О самоуправлении учителей (и школьников тоже!) мало кто теперь вспоминает даже на уровне лозунгов. Просто все заняты заполнением бумаг в «горизонтали» управления.

Существующие совещания учителей по начислению бонусов (баллов) к зарплате пока действуют, но есть масса проблем с внедрением новой системы оплаты их труда («эффективные контракты»).

Вот такая сложилась «горизонталь» управления образованием в результате внедрения умопомрачительных новшеств «вертикали» управления, обозначенных в Законе «Об образовании в РФ» (2012) [3].

«Вертикаль» управления действует. Она контролирует («мониторит») всю «горизонталь» с её «творческими» программами обучения.

То ли по наивности, то ли по незнанию педагоги страны ожидали, что они на своём уровне в общеобразовательной школе будут проявлять инициативу, создавая свои научно-методические объединения, разрабатывая интересующие их технологии обучения на уровне «горизонтали» управления.

Оказалось, что на это нужно получить разрешение «вертикали», т.е. оформить массу бумаг. Многим школам и учителям это оказалось не под силу.

Поэтому на всех уровнях «вертикали» чиновники засуетились: как это учителя не проявляют инициативы и не проводят экспериментов, не участвуют в них? И вся «вертикаль» обрушилась на школы и педагогов с требованием участия в стажировочных площадках, невероятном количестве обязательных конкурсов, рейтингов, смотров, олимпиад для учителей и детей.

Учить и учиться стало просто некогда. Ведь для участия в них дети и учителя выезжают в учебное время, т.к. у чиновников рабочее время совпадает с временем учебного процесса. Учителя в этой системе оказались почти полностью безынициативными, но послушными: им включили эту «горизонталь» в трудовой («эффективный») контракт и оплату труда. Назвали это «стимулирующими выплатами» к зарплате.

«Вертикаль» управления образованием осуществляет государственную регламентацию образовательной деятельности на всей территории страны и в каждой школе в соответствии с Законом об образовании [3].

Следует обратить внимание, что регламентация направлена на образовательную «деятельность и процедуры» её проверки. Все, кто прошёл лицензирование и аттестацию, на собственном опыте убедился: «вертикаль» интересуют в высшей степени формализованные показатели, ничего общего не имеющие ни с живыми личностями учащихся, ни с их обучением, ни с их воспитанием. Но тот вал бумаг, отражающих эти «показатели», которые при аттестации и аккредитации надо подготовить и сдать комиссии, настолько велик, что работающий коллектив учителей на время этих «государственных регламентаций» абсолютно парализован, озабочен качеством и количеством обрабатываемых педагогами и администрацией бумаг, чтобы успешно пройти эту процедуру, не выпасть из какого-нибудь там рейтинга. Иначе «вертикаль» решит, что эту школу надо закрыть, или с чем-нибудь соединить, не справившихся с аттестацией-аккредитацией – уволить.

Но это стихийное бедствие носит временной характер. Приехали из «вертикали», оттестировали и уехали.

Гораздо сложнее «государственный контроль (надзор) в сфере образования». Здесь непонятно, кто (федерация, регион, муниципалитет), в какое время, в какой класс и по какому предмету или проблемному вопросу явится «мониторить» вашу школу.

Этот хаос в «надзоре» присутствует постоянно, «вертикаль» этих явок не координирует, «горизонталь» управления молчит и подчиняется.

Закон обязывает обеспечить проведение государственной итоговой аттестации учащихся по образовательным программам среднего общего образования. Аттестация проводится в форме государственной итоговой аттестации (ГИА) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). В этих процедурах контроля задействованы все уровни управляющей «вертикали» (федеральные, региональные, муниципальные и школьные управляющие структуры). Подготовку учащихся к ним ведут учителя выпускных классов под бдительным оком «вертикали» в течение всего года, что не активизирует педагогов для проявления личных инициатив в развитии «горизонтали» управления образованием.

Об этих ГИА и ЕГЭ, ставших общенародным «действом» в контрольных мероприятиях с учащимися школ страны, написано много разного. Но главный вывод – «вертикаль» здесь явно победила, вот только результаты никуда не годятся. Всё время все элементы этого контроля совершенствуются, докладываются на разных уровнях, но результаты пока не впечатляют. Если 41 балл из возможных 100 является проходным при приёме во многих высших образовательных организациях, то о каких результатах обучения в школе можно говорить?

К «замечательным» делам «вертикали» управления образованием следует отнести соединение детских садов с общеобразовательными школами, а школ – с колледжами и вузами, хотя перед этими организациями стоят совершенно разные образовательно-воспитательные задачи. Или другие «гибридные» новшества для образовательной системы, такие, например, как ликвидация региональных специализированных школ для детей с отклонениями в их физическом, био-психо-физиологическом развитии.

Теперь эти дети должны учиться в общеобразовательной школе якобы ради их социализации. Эти нововведения «вертикали» ведут к прямому преступлению системы против детей с ОВЗ, которые фактически лишаются возможности и права на образование в необходимой, комфортной для них, развивающей среде. Лишение больных детей индивидуальной специфической помощи узких специалистов – педагогов и медиков – непременно отрицательно скажется в недалёком будущем на их здоровье и взрослом статусе в обществе.

Это прекрасно понимают родители этих детей. По результатам опроса ОНФ и фонда «Национальные ресурсы образования» в 68 регионах страны, 60% родителей хотят, чтобы их дети с ОВЗ занимались «индивидуально с педагогом-специалистом (тьютором)», 40% родителей хотят, чтобы дети получили «инклюзивное образование интеллектуального характера» [4].

Весь цивилизованный мир в условиях информационной революции спешит перестроить управление образованием, ориентируясь на достижение высокого уровня развития «человеческого капитала», т. е. знаний, умений и развития на их основе личности, соответствующей запросам формирующегося «общества знаний».

Сложившаяся общественная ситуация с низкими результатами образования в стране, на наш взгляд, недавно вынудила «вертикаль» управления сделать абсолютно правильный шаг – отделить подсистему управления общим средним образованием от других подсистем (среднего специального, высшего и дополнительного профессионального).

Как свидетельствуют результаты системы общего среднего образования, на протяжении последних трёх десятков лет в «вертикали» управления, хотя это было её главнейшей задачей, не нашлось квалифицированных профессионально грамотных управляющих, которые смогли бы определить цель системы образования страны в изменившихся социально-экономических и политических условиях её существования. Цель системы образования ни в Законе об образовании 1992 года, ни в Законе 2012 года не обозначена.

Очевидно, «вертикали» не хватило квалификации, чтобы определить системообразующий фактор системы образования огромной страны в новых условиях её бытия. Не удалось «вертикали» исследовать систему образования как объективно существующее, независимо от её реформаторских «хотений», множество структур, процессов и явлений, связей и взаимодействия между ними для достижения не известных «вертикали» целей этой системы.

Конгломерат лозунгов и форм, наобум выхваченных из зарубежных систем образования и управления, без понимания традиций и сложившихся условий развития системы образования в России срочно внедрялись на всех уровнях управления. Нагромождение ненужных и непрофессионально работающих органов управления в «вертикали» привело к бумажному валу отчётности, формализации всех показателей системы образования и падению её результативности.

Система общественного развития (т.е. среда существования человечества) всегда функционирует объективно, независимо от желаний «реформаторов». Эти законы и особенности развития общества в каждый исторический момент должна выявлять научно-профессиональная среда общества и своевременно выстраивать систему образования на подготовку каждого человека к участию в жизненно необходимом труде в складывающихся условиях. В этом состоит задача «вертикали» управления образованием.

Высший орган управляющей «вертикали» (Министерство образования (просвещения) как квалифицированная, педагогически грамотная составная часть правительства страны) обязан подвергнуть анализу управляемую систему, т. е. систему образования. Это означает – определить её цели, задачи, функции, структуру, содержание образования, выяснить механизм функционирования и взаимодействия всех подсистем внутри системы в современных сложившихся условиях. Необходимо определить основные параметры воздействия современных социально-экономических и политических условий на систему образования с целью повышения ее результативности в решении стоящих перед нею задач.

Система образования всегда, и в России тоже, является основой, системообразующим фактором социально-экономического развития государства, т.к. от уровня образованности и воспитанности, профессиональной квалификации, личностной готовности к трудовой деятельности каждого человека и народа в целом зависит настоящее и будущее всей страны и каждой личности, в том числе.

Это положение определяет и главную цель системы общего среднего образования на современном этапе развития нашей страны. Как нам представляется, цель системы общего среднего образования России заключается в том, чтобы обеспечить в соответствии с социальным и государственным заказом общецивилизационный уровень образованности, воспитанности, естественно-научного мировоззрения и всестороннего развития личности каждого человека. Обеспечить готовность выпускника средней общеобразовательной школы к выбору профессии и выполнению различных социальных ролей в решении организационных, экономических, социальных, образовательных, политических и иных задач для саморазвития, развития общества и государства в современных условиях формирования информационной эпохи – общества знаний.

Цель системы образования любого государства отражает общецивилизационные вызовы общества системе образования [5] и выражается в социальном

заказе, существующем объективно в современных условиях научно-технического прогресса. Социальный заказ отражает совокупность задач, выполнение которых ожидается от каждого субъекта деятельности, включенного в систему общественного разделения труда.

Среди учёных и управляющих в «вертикали» образования существуют системные разногласия в понимании социального заказа образованию. Многие из них не понимают объективности заказа общества на необходимый уровень подготовки всех детей к жизни в наступающем будущем. Эти «реформаторы» подменяют понятие «социальный заказ» требованием удовлетворения «индивидуальных запросов» родителей на объём и качество образования их детей.

Система образования России – это большая, сложная, целенаправленная, социально-образовательная и социально-экономическая система. Она относительно обособленная, открытая, разомкнутая, рефлексивная система [6].

Это означает, что все её части-подсистемы (территориальные, национальные, возрастные, ментальные и иные) крайне разнообразны, они могут взаимодействовать в интересах социума, народа только при объединяющем их государственном управлении. А государственное управление, т. е. «вертикаль» управления, обязано профессионально грамотно обеспечивать на всех уровнях результативную деятельность такой непонятной многим «горизонтали» управления.

Подчеркнём: обеспечивать результат образовательной деятельности, т.е. создавать условия развития каждого образовательного учреждения, а не превращать его в объект постоянного «мониторинга», «контроля» и бумажной «отчётности».

«Вертикаль» управления почему-то решила, что система образования – это самоокупающаяся система, которая должна на своё содержание зарабатывать самостоятельно. Однако основоположники теории развития человеческого капитала Т. Шульц [7] и Г. Беккер [8] американские экономисты, доказали, что от количества инвестиций в образование до трёх четвертей (т. е.75%) от «общей стоимости совокупного продукта» зависит «накопление и воспроизводство человеческого капитала, способного развивать экономику своей страны».

Но наша «вертикаль» объявила образование «услугой», а за услуги надо платить. Резко упала заработная плата учителя. Появился и продолжает расти дефицит педагогических кадров.

Одновременно и дополнительное образование для учащихся (кружки, секции, дома юных техников, натуралистов и др.) перестало существовать, появилась лавина социально беспризорных во второй половине школьного дня не занятых ничем детей, возросла опасность криминализации общества.

Тут «вертикаль» приняла ряд мер по финансированию образования из региональных бюджетов, создала документы о дополнительном образовании для детей, со всей силой заговорила о «кванториумах» и прочих «новинках» за счёт государственного бюджета. Всё это как-то не очень вяжется с «услугами», «вертикаль» стала называть это «благом». Но как финансировать это «благо», пока не решили.

В системе среднего общего образования сегодня катастрофически падает профессионализм педагогов. Но благодаря усилиям ещё оставшихся там профессионалов, эта система пока существует, не погибла окончательно. А «вертикаль» продолжает заваливать школьную «горизонталь» «новшествами», не соответствующими её потребностям и условиям существования.

Таким образом, система образования, оставаясь консервативной и более-менее устойчивой, сегодня застыла в ожидании приемлемых управленческих изменений, соответствующих современным вызовам информационной эпохи. Она ждёт, когда «вертикаль» управления перейдёт от изменения наобум выхваченных из разных зарубежных систем форм к изменению реальной образовательной политики государства в соответствии с целью и условиями общественного развития своей страны в XXI веке.

Библиографический список

1. *Аргументы и факты.* 2022; № 4: 6.
2. *Об образовании.* Закон РФ № 3266-1 от 10 июля 1992 года. Ведомости Верховного Совета РФ. 1992; № 30.
3. *Об образовании в Российской Федерации.* Закон Российской Федерации. № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Москва: Мозаика-синтез, 2013.
4. *Учительская газета.* 2019; № 3: 2.
5. Масленников Д.В. *Общецивилизационные вызовы информационной эпохи системе образования.* Available at: http://ict.loiro.ru/mod/forum/view.php?id=22
6. Жилина А.И. *Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования*: монография. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2001; Кн. 2.
7. Schultz T.W. *Investing in People*. Berkeley: University of California Press, 1981.
8. Becker G.S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Third Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993.

References

1. *Argumenty i fakty.* 2022; № 4: 6.
2. *Ob obrazovanii.* Zakon RF № 3266-1 ot 10 iyulya 1992 goda. Vedomosti Verhovnogo Soveta RF. 1992; № 30.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Zakon Rossijskoj Federacii. № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g. Moskva: Mozaika-sintez, 2013.
4. *Uchitel'skaya gazeta.* 2019; № 3: 2.
5. Maslennikov D.V. *Obschecivilizacionnye vyzovy informacionnoj `epohi sisteme obrazovaniya.* Available at: http://ict.loiro.ru/mod/forum/view.php?id=22
6. Zhilina A.I. *Teoriya i praktika upravleniya professional'noj podgotovkoj i kar'eroj rukovoditelej sistemy obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2001; Kn. 2.
7. Schultz T.W. *Investing in People*. Berkeley: University of California Press, 1981.
8. Becker G.S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Third Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 372.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-377-382

Kuznetsov I.B., *Cand. of Sciences (Technology), Director of Aviation Training Center, Scientific and Production Association "SPARC" (St. Petersburg, Russia), E-mail: kuznpilot@gmail.com*

THE CORE OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT FOR FORMING OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN CIVIL AVIATION SPECIALISTS. The objective of the article is to provide the reader with the results of the research that is intended to develop a pedagogical concept dedicated to the forming of the trait called professional responsibility in specialists employed in civil aviation, with particular attention given to its core, or, to put it differently, its central component. The core of the pedagogical concept, as the article demonstrates, can be formalized with the help of a hierarchical structure of the finite set, that consists of an orgraph, a disciplinary matrix and a mathematical model created to describe the professional responsibility of specialists who work in civil aviation. The article states that attractiveness and effectiveness of the subject specialists professional skills training built on the basis of the pedagogical concept under development relies heavily on bringing adequate humanitarian technologies into existence followed by their further trial in actual practice (verification).

Key words: **civil aviation, disciplinary matrix, mathematical matrix, oriented graph, pedagogical concept, professional responsibility, core of pedagogical concept.**

И.Б. Кузнецов, *канд. техн. наук, директор Авиационного учебного центра ДПО АО «Научно-производственное объединение «СПАРК», г. Санкт-Петербург, E-mail: kuznpilot@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Настоящая статья посвящена анализу результатов исследования, направленного на разработку педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов гражданской авиации (ГА), а именно – центрального компонента – ядра педагогической концепции. Показано, что ядро педагогической концепции может быть формализовано посредством иерархической структуры конечного множества – орграфа, дисциплинарной

матрицы и математической модели профессиональной ответственности специалистов ГА. Отмечается, что целесообразность и эффективность построения профессионального образования отраслевых специалистов на основе разрабатываемой педагогической концепции требуют разработки соответствующих гуманитарных технологий с дальнейшим их практическим подтверждением (верификацией).

Ключевые слова: **гражданская авиация, дисциплинарная матрица, математическая модель, ориентированный граф, педагогическая концепция, профессиональная ответственность, ядро педагогической концепции.**

Анализ работ в области профессионального образования по подготовке специалистов для гражданской авиации (далее – ГА) позволили оптимизировать структуру построения педагогической концепций в следующем формате: общие положения и понятийный аппарат; содержательно-смысловое наполнение концепции; систематизация знаний – ядро концепции; разработка образовательных технологий; проверка эффективности реализации концепции [1]. Цель настоящей статьи – обобщение нового материала по исследуемой теме и подробное изложение полученных результатов по обобщению знаний в логическую систему и её формализации, что и является, по сути, ядром концепции и обусловливает актуальность темы статьи.

Содержательно-смысловое наполнение ядра педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов ГА выполняется с помощью описания её атрибутивных признаков, основанных на обобщении знаний в логическую систему. Для этого необходимо решить следующие *задачи*: сформулировать соответствующие концептуальные положения (парадигмы), систематизировать выявленные парадигмы, понятия и термины педагогической концепции, а также осуществить совокупную формализацию системы знаний через построение причинно-следственных связей выявленных понятий и терминов, характеризующих феномен профессиональной ответственности специалистов ГА.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования обусловлены осмыслением новых материалов и результатов исследования по проблеме разработки педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов гражданской авиации, в частности ее ядра.

Основываясь на том, что, содержание ядра, как центральной составляющей концепции, направлено на обобщение и систематизацию используемых принципов, сформулированных закономерностей, понятий и терминов, в целях обеспечения научности, целостности и обоснования педагогической теории, представляется целесообразным выделить следующие основные признаки перехода на новую педагогическую парадигму:

– кризис, проявляющийся в постоянном доминировании человеческого фактора в причинности авиационных происшествий в ГА и неэффективности решения данной актуальной задачи старыми концептуальными установками и методами, может разрешиться только революцией, заменяющей господствующую педагогическую парадигму профессионального образования специалистов ГА на новую, базирующуюся на современных научных знаниях о человеке, результатом внедрения которой должна быть более безопасная и экономически эффективная профессиональная деятельность отраслевых специалистов;

– врожденные базовые инстинкты, сложные социальные поведенческие рефлексы (условные и безусловные) и сложные профессиональные поведенческие рефлексы (условные), формируемые в основном на этапах среднего и специального профессионального образования, находясь в постоянном противоречии, создают специфические трудности человеку в выполнении своих профессиональных обязанностей, лежащих в существе его ошибочных и алогичных действий.

Таким образом, формулировка новой парадигмы, с одной стороны, может быть выполнена посредством результатов анализа деятельности членов данного сообщества посредством распространения понятия «научные сообщества» на понятие «профессиональное сообщество» или иначе на группу специалистов, объединенную общей профессиональной деятельностью (задачей, целью). С другой стороны, понимая под парадигмой обобщенную совокупность научно доказанных теоретических, методологических и иных установок, которыми следует руководствоваться в качестве своеобразного эталона или стандарта, определяющего, как на данном этапе развития целесообразно подходить к понятию «профессиональная ответственность специалиста», в том числе и в решении соответствующих педагогических задач его профессионального образования, в настоящем исследовании предлагается использовать метафизический полипарадигмальный подход к формированию профессиональной ответственности специалиста ГА.

Обобщение знаний в логическую систему.

Концептуальные положения (парадигмы). Выделяя сообщество специалистов ГА по критерию профессионализма их можно объединить интегральной парадигмой или соответствующим множеством парадигм. При этом, современные требования к эффективности и безопасности функционирования полиэргатической системы «человек – ВС – среда – –человек» актуализируют факт доминирующего положения человека как высоко профессионального специалиста, что влечет за собой обязательный сбой в работе рассматриваемой системы, с возможными неблагоприятными последствиями как для человека, так и в целом всей системы. Поэтому, в целях выработки в отрасли ГА единого подхода к пониманию значимости категории «профессиональная ответственность» специалиста ГА предлагается принять в основе формирования соответствующей компетенции следующие парадигмы: диалектическая сущность профессиональной деятельности человека (парадигма № 1); ограничения и возможности человека как естественная жизненная реальность (парадигма № 2); командный стиль работы как основа безопасности и эффективности профессиональной деятельности человека (парадигма № 3); необходимость регламентации профессиональной деятельности специалиста (парадигма № 4).

Парадигма № 1 – диалектическая сущность профессиональной деятельности человека связана с базовыми инстинктами, сохраняющими его как биологический вид, но и сложных социальных поведенческих и профессиональных рефлексов (далее – ССПР и СППР), являющихся специфическими блокираторами основных инстинктов, которые заставляют его головной мозг вести активный образ мышления, создающий условия и, по сути, санкционирующий специалисту осуществлять социальную и профессиональную деятельность [2]. Поэтому в целях объяснения причинности формирования специальной компетенции, позволяющей учитывать специалистом в процессе осуществления решений эту причинность, следует принять за основу парадигму диалектической сущности профессиональных действий.

Парадигма № 2 – ограничения и возможности человека, как естественная жизненная реальность. Объективно она влияет на эффективность и качество социальной и профессиональной жизнедеятельности. Примером таких ограничений являются: потенциальная конфликтность, ошибки и алогичные действия, утомление и усталость, иллюзии и многие другие ограничения. В процессе выполненного исследования представляется целесообразным к основным возможностям любого человека отнести следующие характеристики проявления его характера и личности в целом: пунктуальность, аккуратность, ответственность, обязательность, дисциплинированность, навык стандартности (корректности) речи, оптимизация зрительной деятельности (реализуемый навыком формирования достоверного образа окружающей ситуации), воля и самодисциплина, концентрация, собранность и сосредоточенность, саморазвитие и самосовершенствование, мастерство, стрессоустойчивость, здоровый образ жизни, нравственность, уважение, интеллигентность. Возможно, данный перечень может быть дополнен. Основываясь на вышеизложенном, в целях формирования компетенции, позволяющей ответственному специалисту осуществлять эффективно профессиональную деятельность в течение установленного рабочего времени, следует принять за основу следующую парадигму: *естественные ограничения человека должны компенсироваться как в профессиональной, так и в повседневной социальной жизни соответствующими возможностями, которые формируются и совершенствуются им сознательно в течение всей жизни.*

Парадигма № 3 – командный стиль работы как основа безопасности и эффективности профессиональной деятельности человека. В профессиональном образовании, объективно принимая такое естественное ограничение человека, как «право на ошибку», необходимо решать задачу приобретения у обучаемых навыков управления и демпфирования негативных последствий неизбежных человеческих ошибок на основе взаимопонимания и профессиональной гармонии в рабочем коллективе (команде). Необходимость данного решения объясняется неприемлемостью принятия социумом фатальности катастрофических событий по причине ошибочных действий человека, которые должны быть, в свою очередь, управляемыми, а их негативные последствия минимизированы посредством слаженной работы команды (экипажа, смены, бригады, предприятия). Организация функционирования профессионального коллектива в формате команды объясняется следующими причинами: необходимостью выполнения задач, которые не может выполнить один человек, а также минимизацией возникновения профессиональных ошибок и, в конечном итоге, обеспечением надежности, безопасности и экономической эффективности работы коллектива. Следует отметить, что при этом каждый член команды может быть лидером или сотрудником, укреплять (минимизировать количество ошибок) или разрушать деятельность команды (провоцировать возникновение ошибок). Лидером команды может быть формальный, связанный с выполнением функциональных задач, специалист (например, официально назначенный руководитель) и неформальный, проявляющий себя как «главный», несмотря на занимаемую должность. Определяющей эффективность работы команды является такая характеристика, как стиль поведения личности в команде и уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, определяющих неповторимую картину существования конкретного человека как специалиста. При этом индивидуальный стиль поведения личности в команде должен основываться на обязательности выполнения функций и целей, стоящих перед командой независимо от психотипа личности, ее характера и иных критериев.

Парадигма № 4 – необходимость подготовки специалиста к работе в условиях регламентации профессиональной деятельности. Принимая за основу потенциальную возможность совершения человеком ошибок, при проектировании такого рода систем следует понимать, что человек по самой своей природе запрограммирован на безопасность (врожденный инстинкт самосохранения есть

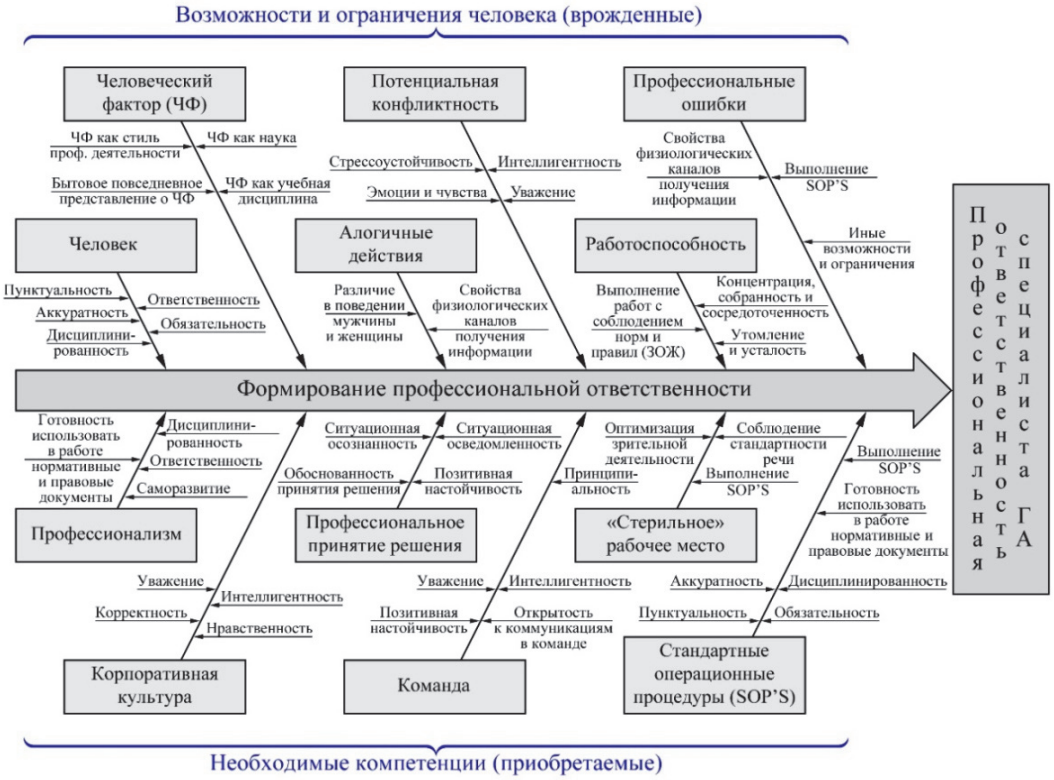


Рис. 1. Номограмма понятий и терминов профессиональной ответственности

у всех людей), поэтому важно создать необходимые условия работы и правильно организовывать его профессиональную деятельность, в том числе посредством формирования определенной нормативной среды и соответствующей культуры. Анализ производственных происшествий практически во всех отраслях экономики показывает, что профессиональное поведение человека, принятие им решений и их реализация в рамках выполнения одинаковой технологической процедуры, принципиально осуществляется специалистом двумя способами:

– при отсутствии подзаконных и локальных актов регламентации выполнения технологической процедуры, когда специалист действует на основе его общих и профессиональных знаний, опираясь на предшествующий жизненный и профессиональный опыт. При выполнении знакомых или новых производственных задач он использует имеющиеся у него в памяти знания, умения и навыки, основываясь на личном субъективном мнении, решает производственные задачи. Опасность такого подхода заключается в том, что знания у разных специалистов могут существенно отличаться, зачастую этих знаний может быть недостаточно для верного принятия и реализации решения, поэтому риски данного способа организации производственной деятельности заключаются в ограниченности знаний и, соответственно, ограниченности потенциальных ресурсов специалиста;

– на базе законных, подзаконных и локальных актов, которые формализуются посредством стандартных операционных процедур или технологий работы. В данном случае специалист в производственной деятельности руководствуется установленными правилами, выполнение которых является неотъемлемой составляющей формирования его рабочего опыта, которые извлекаются им из памяти для выбора действий в знакомой или новой (нестандартной) рабочей ситуации. Одновременно с этим особое место в регламентации профессиональной деятельности занимают стандартные операционные процедуры SOP's) или технология работы, являющиеся основой работы как при управлении большими и сложными системами, так и в организации индивидуального труда любого специалиста. Формирование профессиональных компетенций на основе SOP's позволяет минимизировать вероятность ошибок, допускаемых человеком, а правила выполнения SOP's формируют особую культуру, которая является основой профессиональной культуры и, соответственно, профессиональным мастерством. Риски данного подхода сводятся к вероятности неправильной классификации и оценке рабочей ситуации специалистом и, как следствие, ошибочного применения неверно подобранного правила, неадекватной или ложной процедуры. Поэтому и в данном способе организации деятельности в целях обеспечения безопасной и экономически эффективной производственной деятельности важными и доминирующими являются базовые знания, умения, навыки и сформированные на их основе профессиональные компетенции.

Таким образом, следует вывод о том, что в основе формирования безопасной и экономически эффективной культуры производства должны быть заложены передовые знания о профессиональной деятельности, эффективная реализация которых возможна посредством принятых сообществом оптимальных и безопасных норм и правил выполнения соответствующих работ. Следовательно, профессиональное сообщество должно принять как парадигму следующее условие: *профессиональная деятельность специалистов ГА должна выполняться в рамках установленных нормативными документами по официально регламентированным процедурам.*

Систематизация причинно-следственных связей, выявленных и сформулированных парадигм, понятий и терминов педагогической концепции. Рассматривая педагогическую концепцию с точки зрения возможности формализации компонентов, входящих в её структуру, логическое обобщение и систематизацию основных понятий и определений разрабатываемой концепции представляется целесообразным выполнить посредством иерархической структуры, фиксирующую соответствующие связи. То обстоятельство, что внутренняя логическая сущность компонентов разрабатываемой концепции определяет её целенаправленную реализацию, выдвигает изучение логики построения и функционирования данной концепции как системы на первый план, поскольку знания логических цепей лежат в основе построения и исследования педагогической концепции посредством математической модели. Основываясь на содержательно-смысловом толковании понятий и полученных ранее оптимизированных характеристиках профессиональной ответственности специалиста ГА [3], представляется целесообразным систематизировать данные понятия посредством графического математического объекта ориентированного графа – номограммы понятий и терминов профессиональной ответственности специалистов ГА [4]. Структурными компонентами орграфа является конечное множество, состоящее из «вершин», «ребер», объединяемых «стволом» орграфа (педагогический процесс формирования профессиональной ответственности) и вершиной орграфа – профессиональная ответственность специалиста ГА (рис. 1). При этом первое множество – вершины графа, состоит из понятий концепции, диаметрально разделенных на врожденные и приобретаемые человеком. Второе множество – ребра графа, включает используемые термины педагогической концепции. В целом данное формализованное представление, называемое диаграммой Исикавы, является наглядным графическим отображением причинно-следственных связей понятий и терминов концепции, позволяющим в дальнейшем продолжить систематизацию их причинно-следственных связей с сформулированными выше парадигмами педагогической концепции [5].

Формализация системы знаний

Формализацию системы знаний педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов ГА выполним посредством дисциплинарной матрицы и построенной на её основе соответствующей математической модели концепции.

В соответствии с теорией Куна дисциплинарная матрица включает в себя элементы трех основных видов: символические обобщения, или законы; модели и онтологические интерпретации; образцы решения проблем [6]. Для целостного

представления области знаний категории «профессиональная ответственность» как области знаний учебной дисциплины, направленной на формирование соответствующих гуманитарных профессиональных знаний, навыков и компетенций, в виде дисциплинарной квадратной матрицы будем использовать следующие элементы:

– символические обобщения (законы) посредством обобщений в виде парадигмопрофессиональной деятельности человека с обозначением их символом «**p**» (от ***Paradigm*** [ˈpærədaɪm] – парадигма);

– модели и онтологические интерпретации в виде ранее сформулированных понятий настоящей концепции с обозначением их символом «**d**» (от ***D****efinition* [defɪˈnɪʃn] – понятия);

Таблица 1

Дисциплинарная матрица гуманитарной составляющей профессиональной ответственности специалиста

Парадигмы концепции	*Основные понятия концепции*	*Профессиональные качества и свойства специалиста – термины концепции*
p	d	q
p^1 – парадигма №1	d^1 – человек	q_1 – пунктуальность; q_2 – аккуратность; q_3 – ответственность; q_4 – обязательность; q_5 – дисциплинированность
	d^2 – человеческий фактор ЧФ (d^2_1 – ЧФ как наука; d^2_2 – ЧФ как учебная дисциплина; d^2_3 -ЧФ как стиль профессиональной деятельности; d^2_4 – бытовое повседневное представление о ЧФ)	
p^2 – парадигма №2	d^3 – профессиональные ошибки	q_{27} – свойства физиологических каналов получения информации; q_{28} – иные возможности и ограничения человека; q_{21} – готовность выполнять SOP's
	d^4 – алогичные действия	q_{27} – свойства физиологических каналов получения информации; q_{26} – различия в поведении мужчины и женщины
	d^5 – работоспособность	q_{24} – утомление и усталость; q_{11} – готовность выполнять работу с соблюдением санитарных норм и правил, вести ЗОЖ. q_{10} – концентрация, собранность и сосредоточенность
	d^6 – потенциальная конфликтность	q_9 – стрессоустойчивость; q_{25} – эмоции и чувства; q_{15} – уважение; q_{16} – интеллигентность
	d^7– стандартные операционные процедуры (SOP's)	q_{21} – готовность выполнять (SOP's); q_{22} – готовность использования в работе нормативные и правовые документы; q_1 – пунктуальность; q_2 – аккуратность; q_4 – обязательность; q_5 – дисциплинированность.
	d^8– «стерильное» рабочее место	q_{21} – готовность выполнять (SOP's); q_7 – соблюдение стандартности речи; q_8 – оптимизация зрительной деятельности.
p^3 – парадигма №3	d^9– команда	q_{17} – позитивная настойчивость; q_{15} – уважение; q_{16} – интеллигентность; q_{12} – открытость к коммуникациям в команде; q_{23} – принципиальность.
	d^{10}– профессиональное принятие и реализация решения	q_{18} – ситуационная осведомленность; q_{19} – ситуационная осознанность; q_{17} – позитивная настойчивость; q_{20} – обоснованность принятия решений.
	d^{11}– профессионализм	q_{22} – готовность использования в работе нормативные и правовые документы; q_5 – дисциплинированность; q_3 – ответственность; q_6 – саморазвитие.
p^4– парадигма №4	d^{12} – корпоративная культура	q_5 – дисциплинированность; q_{15} – уважение; q_{14} – корректность; q_{16} – интеллигентность; q_{13} – нравственность; q_3 – ответственность; q_{22} – готовность использовать в своей работе нормативные и правовые документы.

– образцы решения проблем посредством терминов концепции, описывающих профессиональные качества и свойства специалиста с обозначением их общим символом «**q**» (от ***P****rofessionally important****q****ualities*** [prəˈfeʃnəlɪ ɪmˈpɔːtənt qualities] – профессионально важные качества).

Обобщая изложенное выше, в целях принятия концепции профессионально ответственного поведения специалиста ГА при выполнении должностных обязанностей, в основу которой положена минимизация негативного влияния психофизиологических свойств человека, формируем дисциплинарную матрицу, характеризующую гуманитарную составляющую знаний, навыков и компетенций деятельности любого человека, которую представляется возможным рассматривать как матрицу компетенции «профессиональная ответственность» специалиста ГА или становления специалиста как профессионала (табл.1).

∃ – квантор «существует»; Λ – «и»; V – «или»; → – влечет; ∈ – символ для характеристики отношения. При составлении математической модели под значениями символом и терминов следует понимать, что:

– предикатом $P[(d^1 \ldots d^{12})\Lambda(q_1 \ldots q_{28})]$ будем называть функцию, определенную на множестве M и принимающую значение «заданное поведение» или «ошибочное поведение»;

– множество M – это контекст или область определения предиката, характеризующая поведение человека во всех возможных условиях профессиональной и социальной деятельности:

– множество всех $x \in M$, при которых $P(x) \to 1$ будем называть множеством истинности предиката или заданным профессионально ответственным поведением специалиста, а $P(x) \to 0$ будем называть множеством ложности предиката или ошибочными (алогичными) действиями специалиста;

– кванторы и ∃ всегда действуют на множестве M.

Прочтение и толкование формул, входящих в системы уравнений (1) и (2), описывающих логические модели поведения человека в процессе его профессиональной деятельности, интерпретируются следующим образом: система (1), состоящая из двух уравнений, где первое уравнение – множество, существующее для всех вариантов поведения человека, позволяющее объективно оценивать его профессиональную деятельность только при условии рассмотрения в контексте совокупности четырех парадигм педагогической концепции; второе – характеристика поведения человека на основе бытового повседневного представления о человеческом факторе, которое в большинстве случаев является ложным; система (2), состоящая из четырех уравнений, каждое из которых описывает соответствующую парадигму, при этом входящие в систему (2) уравнения интерпретируется таким образом:

– уравнение (2.1) раскрывает практическое воплощение в профессиональную деятельность данных представлений и осуществляется посредством пунктуальности, аккуратности, ответственности, обязательности и дисципли-

$$\begin{cases} M \exists P \in (p^1 \Lambda p^2 \Lambda p^3 \Lambda p^4) \rightarrow 1; \\ P \exists d^2{}_4 \rightarrow 0. \end{cases} \quad 1)$$

$$\begin{cases} p^1 \exists \ P[d^1 \Lambda d^2 (d^2{}_1 \Lambda d^2{}_2 \Lambda d^2{}_3) \in (q_1 \Lambda q_2 \Lambda q_3 \Lambda q_4 \Lambda q_5)] \rightarrow 1, \\ p^1 \exists \ Pd^1{}_4 \rightarrow 0, \text{ при условии, что:} \\ \square\, p^1 \exists \ [d^1 \Lambda d^2 (d^2{}_1 \Lambda d^2{}_2 \Lambda d^2{}_3)] \ V \ d^1 (d^1{}_4). \end{cases} \quad 2.1)$$

$$\begin{cases} p^2 \exists \ P[(d^3 \Lambda d^4 \Lambda d^6 \rightarrow 0) V (d^5 \Lambda d^7 \Lambda d^8 \rightarrow 1)], \text{ при условии, что:} \\ d^3 \exists \ P \in [(q_{27} V q_{28} \rightarrow 0) V (q_{21} \rightarrow 1)]; \\ d^4 \exists \ P \in (q_{27} V q_{26}) \rightarrow 0; \\ d^5 \exists \ P \in [(q_{24} \rightarrow 0) V (q_{11} \Lambda q_{10}) \rightarrow 1]; \\ d^6 \exists \ P \in q_9 \Lambda q_{25} \Lambda q_{15} \Lambda q_{16}) \rightarrow 1]; \\ d^7 \exists \ P \in (q_{21} \Lambda q_{22} \Lambda q_1 \Lambda q_2 \Lambda q_4 \Lambda q_5) \rightarrow 1; \\ d^8 \exists \ P \in (q_2 \Lambda q_7 \Lambda q_8) \rightarrow 1. \end{cases} \quad 2.2) \quad 2)$$

$$\begin{cases} p^3 \exists \ P(d^9 \Lambda d^{10} \Lambda d^{11} \rightarrow 1), \text{ при условии, что:} \\ d^9 \exists \ P \in (q_{17} \Lambda q_{15} \Lambda q_{16} \Lambda q_{23}) \rightarrow 1, \\ d^{10} \exists \ P \in (q_{18} \Lambda q_{19} \Lambda q_{17} \Lambda q_{20}) \rightarrow 1, \\ d^{11} \exists \ P \in (q_{22} \Lambda q_5 \Lambda q_3 \Lambda q_6) \rightarrow 1. \end{cases} \quad 2.3)$$

$$\begin{cases} p^4 \exists \square Pd^{12} \rightarrow 1, \text{ при условии, что:} \\ d^{12} \exists \ P \in (q_5 \Lambda q_{15} \Lambda q_{14} \Lambda q_{16} \Lambda q_{13} \Lambda q_3 \Lambda q_{22}) \rightarrow 1. \end{cases} \quad 2.4)$$

нированности человека. В противоположность данному представлению второе уравнение описывает существующее в социуме негативное бытовое представление о человеческом факторе, как фатальной деятельности человека. При этом концептуально может существовать либо первое, либо второе представление о деятельности человека, и они не могут существовать одновременно;

– уравнение (2.2) показывает, что объективно существующие ограничения и возможности человека отрицательно влияют на его профессиональную деятельность при наличии профессиональных ошибок, алогичных действий и потенциальной конфликтности, если последние не компенсируются поддержанием требуемого уровня работоспособности, выполнением стандартных операционных процедур (SOP's) в условиях «стерильного» рабочего места. Условиями решения данного уравнения являются логические описания профессиональных качеств и свойства специалиста (термины концепции) для соответствующих характеристик понятий. Осознанное создание условий «устойчивости» к ошибкам и алогичным действиям человека, предотвращение негативно влияющих на результаты профессиональной деятельности;

– уравнение (2.3) характеризует командный стиль работы как совокупность ответственного формирования коллектива (команды) в условиях синергии её деятельности и сформированных компетенций, профессионального принятия решений и профессионализма. Фактически командный стиль работы, как основа безопасности и эффективности профессиональной деятельности специалиста, реализуется посредством формирования команды, деятельность которой осуществляется в атмосфере синергии на основе позитивного поведения и позитивной настойчивости с использованием навыков ситуационной осведомленности и ситуационной осознанности посредством открытости к коммуникациям в команде, принципиального, нравственного, корректного, уважительного, интеллигентного поведения в условиях саморазвития и готовности использования регламентирующих документов всеми без исключения членами команды;

– уравнение (2.4) описывает необходимость регламентации профессиональной деятельности специалиста посредством внедрения особой корпоративной культуры профессиональной деятельности, характеризующейся дисциплинированностью, уважением, корректностью, интеллигентностью, нравственностью, ответственностью и готовностью со стороны специалиста использовать в своей работе нормативные и правовые документы.

В итоге система уравнений (1) и (2) в целом, представленная в виде абстрактных понятий $[(d^1 \ldots d^{12}) \Lambda (q_1 \ldots q_{28})]$ на множестве M, описывает эталонную модель поведения профессионально ответственного специалиста ГА на любом уровне иерархии организации и отрасли. Данные абстрактные понятия могут расширяться за счет дополнений, характеризующих особенности конкретной профессиональной деятельности и изменяемых условий ее реализации.

В результате проведенной работы, посвященной анализу результатов исследования, направленного на разработку педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов гражданской авиации, можно сделать следующие выводы:

1. Выполнена формализация базовых понятий и терминов как компонентов, входящих в структуру педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов ГА посредством логического обобщения и систематизации соответствующей иерархической структурой конечного множества — орграфа, состоящего из «вершин», «ребер», объединяемых «стволом» (педагогический процесс формирования профессиональной ответственности) и вершиной – профессиональная ответственность специалиста ГА. При этом первое множество – вершины графа – состоит из понятий концепции, диаметрально разделенных на врожденные и приобретаемые человеком. Второе множество – ребра графа – включает используемые термины педагогической концепции.

2. В рамках настоящего исследования выделен основной аспект парадигмы профессиональной деятельности специалиста – дисциплинарная матрица как совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемых и разделяемых большинством профессионального сообщества, признанные всеми научные достижения, которые позволяют создать модель оптимального профессионального поведения человека, определяемого в социуме как профессионализм.

3. Ядро педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов ГА построено на основе орграфа, дисциплинарной матрицы и математической модели профессиональной ответственности специалистов ГА. Последняя состоит из системы линейных уравнений, описывающих заданные настоящей педагогической концепцией логические модели поведения человека в процессе его профессиональной деятельности.

4. Обоснована целесообразность и эффективность построения соответствующих гуманитарных технологий профессионального образования специалистов ГА на основе разрабатываемой педагогической концепции (как цели внедрения в практику образовательного процесса принципиального подхода инновационного характера, который направлен на непосредственную подготовку кадров высокой квалификации). В обозначенных действиях необходим учет накопленных знаний о природе человека в контексте его социальной и профессиональной деятельности. Это требует соответствующего практического подтверждения (верификации).

Библиографический список

1. Кузнецов И.Б. Структура педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалистов гражданской авиации. *Глобальный научный потенциал*. 2022; № 3 (132): 168–173.
2. Кузнецов И.Б. Диалектические основы гуманитарной составляющей профессионального образования. *Глобальный научный потенциал*. 2021; № 3 (120): 149–155.
3. Кузнецов И.Б. Интегральная характеристика компетенции «профессиональная ответственность» специалиста гражданской авиации. *Перспективы науки*. 2021; № 11 (146): 244–250.
4. Алексеев В.Е., Захарова Д.В. *Теория графов:* учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2017.
5. Ishikawa K. *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. London: Prentice Hall, 1985.
6. Кун Т. *Структура научных революций:* Перевод с английского Т. Кун. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.

References

1. Kuznecov I.B. Struktura pedagogicheskoj koncepcii formirovaniya professional'noj otvetstvennosti specialistov grazhdanskoj aviacii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2022; № 3 (132): 168-173.
2. Kuznecov I.B. Dialekticheskie osnovy gumanitarnoj sostavlyayuschej professional'nogo obrazovaniya. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2021; № 3 (120): 149-155.
3. Kuznecov I.B. Integral'naya harakteristika kompetencii «professional'naya otvetstvennost'» specialista grazhdanskoj aviacii. *Perspektivy nauki*. 2021; № 11 (146): 244-250.
4. Alekseev V.E., Zaharova D.V. *Teoriya grafov:* uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet, 2017.
5. Ishikawa K. *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. London: Prentice Hall, 1985.
6. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij:* Perevod s anglijskogo T. Kun. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-382-384

Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Dzhegistayeva L.I., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Lara95_95@mail.ru*
Batyrova A.M., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*

FEATURES OF PREVENTION OF INTERNET DEPENDENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article discusses the role of prevention of Internet addiction in younger students. The authors emphasize that one of the main tasks of the Federal State Educational Standard of the new generation for elementary school is working out the creation of those educational and external conditions that would allow children to draw certain conclusions, provide confirmations related to each other, without relying on information means of communication in the modern world and the era of IT technologies. Attention is paid to prevention as an organized work – systematic, comprehensive, voluminous in terms of the amount of work and essential content, which is written in an accessible way and presented in an emotional, interesting language for children. The authors come to conclusion that in order to avoid serious consequences as a result of occurrence of the addiction to Internet, one should carefully prepare free space for the child and always be interested in him, imperceptibly controlling him.

Key words: **research, prevention, Internet addiction, younger students, parents, teacher.**

З.М. Миназова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Л.И. Джегистаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Lara95_95@mail.ru*
А.М. Батырова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: ayna.batyrova00@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются роль и особенности профилактики интернет-зависимости у младших школьников. Авторы подчеркивают, что одной из главных задач, стоящих перед преподавателем начальной школы, как отражено в ФГОС НОО, является создание тех образовательных и внешних условий, которые позволили бы детям делать определенные выводы, приводить подтверждения, связанные между собой, без опоры на информационные средства связи, существующие в современном мире в эпоху IT-технологий. Уделено внимание профилактике интернет-зависимости как организованной работе – систематической, комплексной, объёмной по количеству и сущностному содержанию, что является основополагающим фактором, препятствующим появлению данного рода зависимости. Авторы пришли к выводу, что во избежание тяжёлых последствий в результате её возникновения следует тщательным образом, но при этом непринуждённо создавать свободное пространство для ребёнка и всегда интересоваться им, незаметно контролируя.

Ключевые слова: **исследование, профилактика, интернет-зависимость, младшие школьники, родители, педагог.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной жизни общества существует необходимость в информатизации [1–8]. В связи с этим был издан указ Президента РФ от 02.03.2022 г № 83 «О мерах по обеспечению ускоренного развития отрасли информационных технологий Российской Федерации» [9]. Создание данного документа было продиктовано тем, что от имеющихся условий напрямую зависит уровень интернет-зависимости младших школьников, который, в свою очередь, влияет на успешность ребенка в учебной деятельности.

В ФГОС НОО отмечено, что одной из главных задач, стоящих перед преподавателем начальной школы, является создание тех образовательных и внешних условий, которые позволили бы детям делать определенные выводы, приводить подтверждения, связанные между собой, без опоры на информационные средства, существующие в нашем современном мире в эпоху IT-технологий [10].

С появлением Интернета в домах людей наша жизнь изменилась. Его использование, как и говорилось ранее, имеет большое положительное воздействие: в нем собрано большое количество информации, которой мы можем воспользоваться, не выходя из дома, или наоборот – быть рядом с гаджетом, у которого есть выход в Интернет, общаться с другими людьми, находящимися на дальних расстояниях от нас, совершать всевозможные покупки.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности профилактики интернет-зависимости у младших школьников.

Основные задачи статьи:

– рассмотрение понятия «интернет-зависимость»;

– изучение специфических проявлений интернет-зависимости у младших школьников;

– анализ подходов к организации профилактики интернет-зависимости у младших школьников.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, анализ личного педагогического опыта работы с младшими школьниками по профилактике интернет-зависимости.

Научная новизна статьи определяется выявлением специфических особенностей младших школьников, возникающих при интернет-зависимости.

Теоретическая значимость заключается в обогащении педагогической науки знаниями в области профилактики интернет-зависимости у младших школьников.

Практическая значимость состоит в выявлении особенностей и значимости программы взаимодействия педагога с учащимися, направленной на профилактику компьютерной зависимости у младших школьников.

Социальные сети служат для молодого поколения ежедневником, где можно выразить свои мысли и чувства. Много детей, которые с ранних лет получают доступ к компьютеру и Интернету, в школьные годы переживают виртуальную взрослую жизнь. Разные статусы, умные цитаты, вульгарные шутки, общение не только со сверстниками, но и с любым собеседником – все это формирует незрелую личность ребенка. Поэтому очень важно, чтобы был контроль со стороны взрослых, прежде всего родителей.

Спектр негативных последствий интернет-пространства гораздо шире: формирование неправильных ценностных ориентиров; неспособность выделить виртуальную реальность от действительности; уменьшение способности строить личные отношения с окружающими [1, с. 16].

Отрицательный эффект заключается и в том, что при превышении времени, допустимого для работы на компьютере, у большинства людей возникают проблемы с осанкой, появляется мышечное напряжение и деформация позвоночника. Возникают нарушения зрения, спазм мускулатуры лица, головная боль. Большое увлечение онлайн-играми приводит к негативным последствиям, затрагивающим все уровни психической структуры личности ребенка. Круг интересов сужается, уменьшается или совсем исчезает общение, ребенку сложно устанавливать новые контакты с людьми. В результате возникают проблемы с обучением, отсутствие взаимопонимания с родителями и друзьями и, как следствие, недовольство собой, потеря смысла жизнь. Негативной стороной глобальной компьютерной сети является широкое распространение разной информации сомнительного содержания.

Согласно ФГОС НОО [10], при разработке и реализации образовательным учреждением основной образовательной программы начального общего образования предусматривается решение следующих основных задач (табл. 1):

Таблица 1

Задачи ФГОС НОО [10]

№	Ведущие задачи подготовки учащихся на начальной ступени образования
1.	формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья
2.	обеспечение доступности получения качественного начального общего образования
3.	выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе одарённых детей, через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности
4.	становление и развитие личности в её индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости
5.	обеспечение преемственности начального общего и основного общего образования
6.	участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды

Безусловно, решение этих задач невозможно без применения современных технологий и, прежде всего, информационных и интернет-технологий.

И компьютеры, и ноутбуки плотно вошли в нашу жизнь, и сейчас находятся в каждом доме и в любом учебном заведении, что и доказывает некую иллюзию знаменитой пирамиды Маслоу, которая теперь не задействована в осуществлении материальных потребностей, а зациклена на проблемах общения и погружения в виртуальный мир. На наш взгляд, первое, что сегодня бросается в глаза, – это абсолютное число граждан, которые обладают смартфонами с непрерывным подключением к сети. Дети начинают пользоваться компьютерной техникой, смартфонами в раннем дошкольном возрасте. И, безусловно, образовательный процесс должен ориентироваться на эту реальность, что и происходит достаточно активно в образовательных учреждениях.

Использование интерактивной мультимедийной системы позволяет педагогу сделать объяснение материала более интересным и легче запоминающимся, а также независимым непосредственно от физиологических ресурсов каждого человека. В цифровой формат переведены эксперименты, проекты, необходимые на уроках в начальной школе, на которые раньше требовалось достаточное количество времени. Так, например, в ходе освоения дисциплины «Окружающий мир» где при закреплении нового материала используется интерактивный подход к нему.

На уроках используются интерактивные приложения к учебникам для лучшего запоминания и закрепления материала на уроках, который можно сконцентрировать в рамках одного видеоролика. Применение IT-технологий на уроках помогает учащимся самостоятельно работать и проектировать графические модели, рассматривая и представляя наиболее интересные для них схемы и графики.

Это дает визуальные представления о явлениях и объектах. Тем самым учащимся проще и нагляднее усваивать и обрабатывать большие объемы информации. Общим для всех интернет-зависимых является желание избавиться от «давления» окружающей социальной среды, проблем на работе и в межличностных отношениях, получить эмоциональную поддержку.

Правильно организованная работа в Интернете способствует духовному обогащению детей, выработке соответствующего отношения к жизни, активной жизненной позиции, их социальному росту.

Компьютерные игры также способствуют развитию творческого мышления, овладению новыми знаниями, логическими операциями. Организованные в разумных пределах они дают ребенку возможность для активной эмоциональной разрядки.

К положительным последствиям относятся также:

– формирование деловой мотивации,
– развитие логического, оперативного мышления,
– умение прогнозировать,
– развитие художественного вкуса и навыков.

Сегодня известно множество увлекательных развивающих игровых программ, учитывающих возраст, индивидуальные возможности и склонности ребенка, способствующих формированию у него отвлеченного мышления.

Как утверждают педагоги, программисты, компьютерные обучающие системы обеспечивают контроль и управление учебным процессом, строя динамическую модель обучения для конкретного учащегося с учетом особенностей его мышления, памяти, восприятия и понимания материала.

Но, к сожалению, активное использование информационных, в частности, интернет-технологий, нередко приводит в возникновению у детей интернет-зависимости.

Сущность понятия интернет-зависимости (addiction, IA, Internet addiction disorder, IAD) заключается в том, что это психическое расстройство, навязчивое желание выйти в Интернет и болезненная неспособность вовремя отключиться от него [8, с. 45]

В борьбе с любым видом зависимости и ее предотвращением самое главное – осознать проблему и начать её решать. Вернуть ребенка в реальную жизнь из виртуального мира иногда бывает сложно. В проанализированной нами литературе отмечается, что для Российской Федерации нового тысячелетия характерна социальная отрешенность, которая в первую очередь характеризуется потерей авторитета у развивающегося индивидуума «традиционных», принятых в обществе давних общественных институтов, что делает востребованным интернет как институт социализации.

В результате постоянного использования IT-технологий изменяется память, упрощается разговор за счет уменьшения словарного запаса, у пользователей появляется чувство «обратимости» поведения, увеличивается субъективный анализ («правильности») собственных мыслей. Использование Интернета ведет к «аутизации» человека и формированию аддикции, т. е. состояния психической, физической, или и той, и другой зависимости от наркотиков, а также от компьютерных игр, Интернета и других химических и нехимических видов воздействия на человека, возникающее после периодического или продолжительного употребления данного вида воздействия.

Чтобы справится с проблемой зависимости, особенно у детей младшего возраста, необходимо грамотно найти подход к каждому такому ребенку. Часто для этого имеет смысл получить консультацию психолога, который не вовлечен в семейную ситуацию и может увидеть ее со стороны, более нейтрально. Помочь лучше понять существующие трудности и составить план помощи подростку в преодолении интернет-зависимости могут консультанты Детского телефона доверия.

Очень часто игровая компьютерная зависимость связана с разными видами личного содержания – желанием быть причастным к жизни в различных общественных группах и т. п., что оказывает благотворное воздействие на социализацию любой развивающейся личности. Но на этом этапе коммуникации имеются определённые риски, т. к. в интернет-среде большое количество ресурсов антисоциальной направленности, которые внедряют свои нормы и правила, не отвечающие ценностям общества.

Распространенность интернет-аддикции оценивать очень трудно в силу большой динамики распространения и разных критериев. Следует ограничивать использование ребенком Интернета и установить временные ограничения. Тк, подросткам можно разрешать сидеть за монитором до 2 часов в сутки.

Работа за компьютером у ребенка должна занимать определенное количество времени с учетом перерывов между занятиями на перекус и определенного вида разминку. Эти ограничения связаны с тем, что подрастающий организм ребенка еще не полностью сформирован и легко может деформироваться от постоянного пребывания перед монитором.

Как уже было отмечено, возвращение ребенка из виртуального мира компьютерных игр очень непростой. Многие ученые поднимали этот вопрос. Психологи разработали и продолжают разрабатывать памятки, тренинги и всевозможные инструкции для родителей и учителей, которые столкнулись с такой серьезной проблемой подрастающего поколения.

Интернет дает возможность общения между людьми, которые находятся дальнем расстоянии друг от друга. В загруженном мире, где большую часть свободного времени занимает работа, людям только и остается, что использовать различные возможности Интернета. Общение с людьми – вот что в первую очередь привлекает нас. У детей все намного сложнее. Они используют его не про-

Таблица 2

Система навыков детей по безопасному взаимодействию с Интернетом [11]

№	Навыки детей по безопасному и полезному для себя взаимодействию с Интернетом
1.	распознавать признаки злоупотребления их неопытностью и доверчивостью, попытки вовлечения их в противоправную и иную антиобщественную деятельность
2.	распознавать манипулятивные техники, используемые при подаче рекламной и иной информации
3.	научиться критически относиться к сообщениям и иной информации, распространяемой в сети
4.	отличать достоверные сведения от недостоверных, вредную для них информацию от безопасной
5.	избегать навязывания информации, способной причинить вред их здоровью, нравственному и психическому развитию, чести, достоинству и репутации
6.	применять эффективные меры самозащиты от нежелательных для них информации и контактов в сетях

сто как средство коммуникации, а полностью погружаются в глобальную сеть, тем самым, игнорируя происходящее вокруг.

Как показал анализ работ обозначенной тематики [1; 4 и др.], к рассматриваемому типу интернет-зависимости ведут следующие черты личности ребёнка: синдром дефицита внимания и гиперактивности, одиночество, низкий уровень самоконтроля. Данный вид зависимости может быть вызван лишь набором факторов, а не каждым признаком в отдельности.

Обобщая опыт педагогов-практиков (Л.Н. Доронина и др.), можно отметить, что профилактическую работу с детьми нужно проводить в виде нетрадиционных форм уроков, классных часов в форме дискуссий, бесед, мозгового штурма, при организации групповой и индивидуальной работы учащихся.

При этом дети должны научиться добиваться следующих результатов (табл. 2):

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что большинство учёных делают упор на значимости педагогической деятельности как основного фактора, обеспечивающего профилактику компьютерной зависимости во всех её проявлениях.

Во избежание тяжёлых последствий в результате её возникновения следует тщательным образом, но при этом непринуждённо подготавливать свободное пространство для ребёнка, всегда интересоваться им, незаметно контролируя. Если же по каким-либо причинам зависимость всё-таки возникла и протекает в тяжёлой форме, то избавление от неё возможно только при комплексной работе специалистов разных профилей, в том числе медицинских, в связке с родителями, а также педагогов в процессе проведения специальных профилактических мероприятий в урочной и внеурочной деятельности младших школьников.

Библиографический список

1. Абдухаликова Н.А. К вопросу о компьютерной зависимости. *Глобус: гуманитарные науки.* 2021; № 4 (38): 16–18.
2. Авдюшкин В.В. Внешние и внутренние факторы информатизации образования. *Молодой ученый*. 2021; № 50 (392): 499–501.
3. Голдберг И. Расстройство Интернет-аддикция. *Киберпсихология и поведение*. 1996; Т. 3, № 4: 403–412.
4. Елкина А.Е. Особенности компьютерной зависимости у младших школьников. *Молодой ученый*. 2017; № 20 (154): 394–396.
5. Николаева А.А., Павлова Т.С. Роль педагога в профилактике компьютерной зависимости в школе. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3 (140): 202–206.
6. Холл А., Парсонс Д. Интернет аддикция: студенческое тематическое исследование с помощью лучших методов познавательной терапии. *Журнал консультации психического здоровья*. 2001; Т. 23, № 4: 312–327.
7. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. *Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика:* монография. Днепропетровск: Пороги, 2006.
8. Янг К.С. Интернет аддикция: личностные черты, связанные с ее развитием. *Киберпсихология и поведение*. 1998; Т. 2, № 1: 46–51.
9. *О мерах по обеспечению ускоренного развития отрасли информационных технологий Российской Федерации*. Указ Президента РФ от 02.03.2022 г № 83. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_410684/
10. *Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
11. Доронина Л.Н. Профилактика интернет-зависимости детей младшего школьного возраста. Available at: https://infourok.ru/profilaktika-internet-zavisimosti-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta-4930090.html

References

1. Abduhalikova N.A. K voprosu o komp'yuternoj zavisimosti. *Globus: gumanitarnye nauki.* 2021; № 4 (38): 16-18.
2. Avdyushkin V.V. Vneshnie i vnutrennie faktory informatizacii obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 50 (392): 499-501.
3. Goldberg I. Rasstrojstvo Internet-addikciya. *Kiberpsihologiya i povedenie*. 1996; T. 3, № 4: 403-412.
4. Elkina A.E. Osobennosti komp'yuternoj zavisimosti u mladshih shkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 20 (154): 394-396.
5. Nikolaeva A.A., Pavlova T.S. Rol' pedagoga v profilaktike komp'yuternoj zavisimosti v shkole. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3 (140): 202-206.
6. Holl A., Parsons D. Internet addikciya: studencheskoe tematicheskoe issledovanie s pomosch'yu luchshih metodov poznavatel'noj terapii. *Zhurnal konsul'tacii psihicheskogo zdorov'ya*. 2001; T. 23, № 4: 312-327.
7. Yur'eva L.N., Bol'bot T.Yu. *Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrekciya i profilaktika:* monografiya. Dnepropetrovsk: Porogi, 2006.
8. Yang K.S. Internet addikciya: lichnostnye cherty, svyazannye s ee razvitiem. *Kiberpsihologiya i povedenie*. 1998; T. 2, № 1: 46-51.
9. *O merah po obespecheniyu uskorennogo razvitiya otrasli informacionnyh tehnologij Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 02.03.2022 g № 83. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_410684/
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
11. Doronina L.N. Profilaktika internet-zavisimosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta. Available at: https://infourok.ru/profilaktika-internet-zavisimosti-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta-4930090.html

Статья поступила в редакцию 04.12.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-384-387

Isaikin I.V., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: Volk1o1@yandex.ru*
Sukhikh L.E., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia),*
E-mail: leonid97s@mail.ru
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia),*
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

EFFECTIVE WAYS TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO INCREASE STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL MOTIVATION. The article considers "Information and communication technologies" as an element that contributes not only to the rapid receipt of information, but also as an element that contributes to increasing the motivation of students. Now it is necessary to determine how ICT can affect the modern student and in what forms it is expressed now. The article presents the four most common ways of using ICT as an element that increases the motivation of a modern student for self-education. A brief description of each of the presented elements is given. The material presented in this paper allows us to conclude what kind of self-educational motivational impact ICT can have in the process of teaching on the teacher and his students.

The authors conclude that the leading role of ICT is to expand educational opportunities, develop the personality of students and reveal their potential, intensify, differentiate and individualize the educational process, improve the quality of education as a whole.

Key words: **Information and communication technologies, university, education system, learning process, teacher, motivation, self-education.**

***И.В. Исайкин**, аспирант кафедры педагогики и культуры здоровья Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Москва, E-mail: Volk1o1@yandex.ru*
***Л.Э. Сухих,** аспирант кафедры педагогики и культуры здоровья Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Москва, E-mail: leonid97s@mail.ru*
***Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются «Информационно-коммуникативные технологии» как элемент, способствующий не только быстрому получению информации, но и как элемент, способствующий повышению мотивации у студентов. Решается проблема влияния ИКТ на современного студента и формы его выражения. В статье представлены четыре самых распространенных способа применения ИКТ в качестве элемента, повышающего мотивацию у современного студента к самообразованию. Дана краткая характеристика по каждому из представленных элементов. Материал, представленный в данной работе, позволяет нам сделать вывод какое самообразовательное мотивационное воздействие могут оказать ИКТ в процессе преподавания на преподавателя и его обучающихся. Авторы делают выводы о том, что ведущая роль ИКТ заключается в расширении образовательных возможностей, развитии личности обучающихся и раскрытии их потенциала, интенсификации, дифференциации и индивидуализации учебного процесса, повышении качества образования в целом.

Ключевые слова: **Информационно-коммуникативные технологии, вуз, система образования, процесс обучения, преподаватель, мотивация, самообразование.**

Современный мир быстро меняется. У современного преподавателя имеется острая необходимость непрерывно изучать и использовать информационные технологии, чтобы процесс обучения оставался актуальным и эффективным. Нужно комплексно подходить к своей профессиональной подготовке, анализируя как себя, так и студентов, настраивая их на процесс постоянного самообразования.

Современные технологии уже давно доказали свою эффективность в образовательном процессе. Информационно-коммуникативные технологии способны обеспечить на всех уровнях обучения эффективную передачу знаний, а также повысить общую результативность обучения [1-6]. Преподаватели уже в достаточной мере овладели базовыми навыками применения данных технологи, однако из-за их массовости в образовательном процессе сами технологии уже не являются мотивацией в образовательном процессе. Поэтому повышение мотивации обучающихся в образовательном процессе в настоящее время становится актуальной проблемой. При этом ИКТ могут помочь эффективно решить данную проблему.

Прежде всего необходимо выделить несколько сложившихся противоречий в современной образовательной среде:

1. Студенты, используя интернет и социальные сети получают информацию в огромных объёмах по своей специальности, однако она имеет сумбурный характер, в следствии чего студент не может её правильно систематизировать и применить по назначению.

2. Так как объёмы получения информации в повседневной жизни из разных источников достаточно внушительные, то у обучающихся практически отсутствует мотивация к обучению и самообучению, а у современного общества сложилась потребность в активной, самообучаемой и самоопределяющейся личности.

Разрешение указанных противоречии требуют определённых усилий со стороны педагогической общественности. Мы предлагаем свое решение данной проблемы.

Целью данной статьи является определение основных способов повышения мотивации в образовательном процессе у студентов средствами ИКТ.

Основные задачи данной работы:

1. Выделить основные способы повышения самообразовательной мотивации у студентов средствами ИКТ;

2. Проанализировать и обобщить опыт преподавателей предметников в рамках повышения мотивации у студентов средствами ИКТ;

3. Определить дальнейшие перспективы развития ИКТ не только как средства повышающего интенсивность образовательного процесса, но и как эффективное средство повышения самообразовательной мотивации.

Научная новизна статьи определяется в выявлении основных направлений дальнейшего развития информационно-коммуникативных технологий как инструмента для повышения самообразовательной мотивации у студентов.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о способах применения ИКТ в системе высшего образования для повышения образовательной мотивации, но и повышение мотивации к самообразованию.

Практическая значимость работы заключается в представленных нами четырех способов повышения мотивации к образованию и самообразованию студентов, способствующих повышению мотивации к образованию и самообразованию.

Методы исследования. Анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в общеобразовательном учреждении.

Если обратится к сети интернет и поискать различные официальные сайты ВУЗов, то можно заметить, что в большинстве своём в вузах поддерживается интерес у молодежи к взаимодействию с различными web ресурсами, а интерес напрямую способствует росту самообразовательной мотивации у студентов. А как показывают исследования последних лет [7 – 10], самообразовательная деятельность студентов играет огромную роль в процессе профессиональной подготовки и на протяжении всей их будущей профессиональной деятельности. Но закладывать навыки её организации и, прежде всего. средствами информационных технологий, призвана образовательная среда вуза, которую преподаватели различных дисциплин используют в процессе обучения.

Преподаватели и студенты чаще всего используют в своей образовательной и самообразовательной деятельности следующие элементы ИКТ:

- электронные образовательные ресурсы;
- создание мини социальных сетей;
- электронные системы тестирования;
- электронная балльная рейтинговая система оценки студента.

Электронные образовательные ресурсы в настоящее время достаточно прочно укрепились в образовательной системе не только школы, но и вуза. Преподаватели активно обмениваются опытом применения ЭОР в образовательном процессе, открываются курсы повышения квалификации по созданию ЭОР.

ЭОР не только способствуют быстрой подаче материала студентам (так как больше не надо «начитывать» им огромные пласты информации, рисовать таблицы и схемы, развешивать карты и т. д), но и позволяют сократить время поиска необходимой информации до минимума. Однако в настоящее время ещё не сложилось до конца практика поиска информации среди студентов через ЭОР, так как больше 80% студентов продолжают поиски образовательной информации через «Интернет».

Так повышают ЭОР образовательную мотивацию у студентов? Очевидно, что да, так как ЭОР позволяют быстро сменять вид деятельности у студентов. Это позволяет восстанавливать у обучающихся внимание в процессе занятия. Если мы обратимся к материалам учебно-методического комплекса в ЭОР, то можно заметить огромный пласт информации и возможностей для взаимодействия с обучающимися: аудио фрагменты, интерактивные таблицы и схемы, видео фрагменты с интерактивными заданиями и т.д. [1].

Довольно популярна в настоящее время разработка мультимедийного учебно-методического комплекса, который повышает мотивацию к работе не только у студентов, но и у преподавателей, так как им нужно тратить гораздо меньше времени на подготовку к занятию, убирается рутина из образовательного процесса, а также повышается мотивация к самообразованию.

Создание мини социальных сетей. Социальные сети достаточно сильно укоренились в нашей повседневной жизни. Сейчас мы слабо себе представляем, как бы мы так быстро взаимодействовали с окружающим миром без их влияния. Социальные сети – это идеальный инструмент для повышения мотивации. Они позволили многим найти себе объединения по интересам и темам для общения. На примере обучения английскому языку легко видно, что использование социальных сетей, сайтов и страничек для общения способствуют повышению мотивации для студентов. Социальные сети могут выступать в качестве образовательной платформы для обучения. Это облегчает взаимодействие

с преподавателем и делает его более индивидуальным в отношении каждого студента.

Так же в отличии от обычного аудиторного обучения, социальные сети не имеют такого строго лимита по группам обучающихся. Социальные сети позволяют быстро проводить тестирования, опросы и т. д. Одним из наиболее важных аспектов применения социальных сетей в образовательном процессе является то, что они способствуют развитию мотивации у студентов к исследовательской деятельности [2].

Оперативность, одно из самых значимых преимуществ которое может предоставить нам любая социальная сеть. Студенты могут напрямую оперативно попросить помощь в сложном вопросе или комментарии у своего преподавателя.

Однако при этом преподаватель должен помнить, что необходимо четко подходить к выбору заданий и способов взаимодействия с обучающейся группой. А задания используемые в социальных сетях отвечают основным требованиям: разнообразие, проблемность, учеба с удовольствием.

Электронные системы тестирования. На современном этапе образовательных реформ и масштабных трансформационных процессов, которые переживает наша страна, применение современных педагогических методов и технологий образования, в том числе и электронные системы тестирования, на практике играет все более значительную роль.

Компьютерная оценка играет все более важную роль в преподавании и обучении. Компьютерная оценка используется для управления или поддержки процесса оценивания. Хорошо написанное автоматизированное тестирование, скорее всего, будет объективным тестированием: тестированием, которое может быть оценено объективно и, таким образом, обеспечивает высокую надежность. Преимущество заключается в том, что тесты можно быстро и легко оценивать, а также адаптировать для широкого диапазона обучающихся.

Электронные системы тестирования имеют следующие возможности:

- Большой охват информации, аудитории и т.д.;
- Оценки легко комментируются преподавателем;
- Можно реализовать различные подсказки в тестовых вопросах;
- Можно скорректировать процесс обучения согласно результатам проведённого тестирования;
- Простота администрирования, позволяющая лучше управлять тестированием.

Подведём небольшой итог. Тестирование и его систематическое использование позволяет выстроить рейтинг обучающихся, оценить качество усвоенного материала, в том числе и при самообразовании, мотивирует студента для подготовки к занятиям. Тестирование позволяет нам осуществлять грамотно контроль знаний, посредством которого мы можем правильно построить учебный процесс у студентов и попытаться замотивировать обучающегося на поиск необходимой информации по актуальной проблеме в учебном процессе [3].

Электронная балльно-рейтинговая система. Все больше университетов переходят на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов, а это значит, что “расслабиться” в семестре больше не удастся.

Плюсы и минусы балльно-рейтинговой системы

Балльно-рейтинговая система имеет ряд серьезных преимуществ:

- систематическая работа студентов в течение всего учебного года позволяет более эффективно осваивать учебный материал, при этом увеличение нагрузки в семестре компенсируется отсутствием “перенапряжения” за сессию;
- необходимость вовремя сдавать промежуточные работы;
- студенты имеют возможность зарабатывать баллы на тех видах деятельности, в которых они наиболее сильны – кто-то предпочитает устные презентации, кто-то сосредотачивается на письменной работе;
- итоговая оценка становится более предсказуемой и «прозрачной», у ученика появляется больше возможностей влиять на нее;
- студенты, которым не чужд «дух соперничества», получают дополнительную – и довольно сильную – мотивацию к обучению.

Однако то, насколько адекватна данная система в каждом конкретном случае, во многом зависит от высшего учебного заведения и от конкретного преподавателя. Такая система оценки значительно увеличивает объем его работы: он должен разработать и утвердить систему оценки на собрании кафедры, придумать задания и потратить время в течение семестра на их проверку.

Но нельзя не заметить, что зачастую неразвитая система начисления накопительных баллов приводит к «дисбалансу» – например, простое присутствие на занятии оказывается «дороже», чем успешно выполненная работа, а несколько слов «в тему», сказанных на семинаре, приносят столько баллов, сколько трудоемкое письмо. И в таких случаях трудно говорить о повышении мотивации. Если преподаватель подойдёт правильно к применению данной системы в своём образовательном процессе, он сможет не только замотивировать обучающихся, но и грамотно организовать своё взаимодействие со студентами.

Информационные технологии играют в настоящее время ключевую роль в процессе профессиональной подготовки специалистов (бакалавров, магистров) различных направлений. При этом профессиональное образование приспосабливается к современным реалиям осуществления профессиональной деятельности, которая в последнее время существенно изменилась под влиянием информатизации и цифровизации.

Нами был изучен Атлас современных профессий [6], применительно к профессиональной деятельности в сфере образования, из которого следует, что появились новые виды профессиональной педагогической деятельности, связанные с информационными технологиями:

1. Тьютор – организатор деятельности обучаемых, в том числе в условиях цифровой среды конкретного образовательного учреждения
2. Игромастер – разработчик образовательных игр (на любые темы). В том числе, на основе информационных технологий. Такие игры могут использоваться для погружения в обучающую среду (в том числе, виртуальную) с практической точки зрения;
3. Тренер по майнд-фитнесу – педагог, который тренирует память, внимание и другие когнитивные навыки учеников с помощью специальных приложений и онлайн-игр.
4. Игропедагог – виртуальный персонаж, которые обучает внутри образовательной игры. Такое явление наиболее актуально в современной реальности, где дети уже с трех лет пользуются телефонами и играют в игры онлайн.

Для эффективной профессиональной подготовки необходимо у будущих педагогов сформировать готовность к осуществлению педагогической деятельности на основе информационных технологий, в том числе готовность осваивать при необходимости новые её виды, появляющиеся в последнее время в связи с научно – техническим прогрессом и изменением социально-культурных условий функционирования системы образования [5].

На основании наших исследований можно сделать следующие **выводы.** ИКТ в настоящее время – это универсальное средство обучения, которое способствует не только формированию у учащихся знаний, умений, навыков, но и развивает личность, повышает мотивацию, как к обучению, так и самообразованию. Информационно-коммуникативные технологии занимают особое место в формировании профессиональных компетенций студентов вузов. Ведущая роль ИКТ заключается в расширении образовательных возможностей, развитии личности обучающихся и раскрытии их потенциала, интенсификации, дифференциации и индивидуализации учебного процесса, повышении качества образования в целом.. [4]

Разнообразие видов ИКТ и способов их интеграции в образовательную среду и педагогическую деятельность в контексте запросов современной системы образования позволяют преподавателю более эффективно проектировать информационную среду взаимодействия и влиять на развитие мотивации у студентов.

Лекции с использованием ИКТ дают возможность студентам улучшать свои навыки: ведения заметок, обсуждения, критического осмысления информации и т.д., которые необходимы для продуктивного общения в современном мире.

Библиографический список

1. Лузгарева О.И., Тумандеева Т.В., Кузнецова Т.А. Активизация мотивации учебной деятельности студентов-спортсменов и преподавателей вуза с помощью электронных образовательных ресурсов. *Фундаментальные исследования.* 2013; № 10-13: 2911–2915.
2. Соломатина А.Г. Социальные сети как инструмент повышения мотивации к изучению иностранных языков студентов вузов. *Перспективы науки и образования*. 2018; №2 (32): 230–235.
3. Зуева Н.В. *Использование тестовых заданий для повышения качества знаний и формирования мотивации к познавательной деятельности обучающихся.* Available at: https://nic-snail.ru/pedagogu/articles/3484063
4. Абилдаева А.Х. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. *Перспективы развития информационных технологий*. 2015; №27. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikat sionnyh-tehnologiy-v-protsesse-obucheniya
5. Данилушкин А.Ю., Кашицин А.М., Сорокопуд Ю.В., Редькина Л.И. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 141–143.
6. *Атлас новых профессий* 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. Москва, Альпина ПРО, 2021: 472.
7. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 266–268.
8. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя.* Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Самара, 2008.
9. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А. и др. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз*: коллективная монография. Воронеж, 2010; Том 29.
10. Айсувакова Т.П., Дмитриев М.М. Теоретические основы взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в межличностной коммуникации. *Педагогический вестник.* 2019; № 8: 12–14.

References

1. Luzgareva O.I., Tumandeeva T.V., Kuznecova T.A. Aktivizaciya motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov-sportsmenov i prepodavatelej vuza s pomosch'yu `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 10-13: 2911-2915.
2. Solomatina A.G. Social'nye seti kak instrument povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannyh yazykov studentov vuzov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; №2 (32): 230-235.
3. Zueva N.V. *Ispol'zovanie testovyh zadanij dlya povysheniya kachestva znanij i formirovaniya motivacii k poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya*. Available at: https://nic-snail.ru/pedagogu/articles/3484063
4. Abildaeva A.H. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe obucheniya. *Perspektivy razvitiya informacionnyh tehnologij*. 2015; №27. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikat sionnyh-tehnologiy-v-protsesse-obucheniya
5. Danilushkin A.Yu., Kashicin A.M., Sorokopud Yu.V., Red'kina L.I. Formirovanie gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 141-143.
6. *Atlas novyh professij* 3.0. / Pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. Moskva, Al'pina PRO, 2021: 472.
7. Ajsuvakova T.P., Borisevich M.M., Lebedeva O.P., Sorokopud Yu.V. Formirovanie sposobnosti k samoobrazovaniyu u studentov gumanitarnyh special'nostej na osnove mobil'nyh i internettehnologij (opyt MOSKOVSKOGO MEZhDUNARODNOGO UNIVERSITETA). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 266-268.
8. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya.* Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
9. Ajsuvakova T.P., Biktina N.N., Glazeva M.A. i dr. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz*: kollektivnaya monografiya. Voronezh, 2010; Tom 29.
10. Ajsuvakova T.P., Dmitriev M.M. Teoreticheskie osnovy vzaimosvyazi verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv obscheniya v mezhlichnostnoj kommunikacii. *Pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 8: 12-14.

Статья поступила в редакцию 02.11.22

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

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 811.512.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-389-392

Abdullayeva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru*
Aibatyrova P.K., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: aybat13@yandex.ru*
Gadjiakhmedova A.N., *student, the First Moscow State Medical University n.a. I.M. Sechenov of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ai. kidman@mail.ru*

COMPOSITE PHYTONYMS WITH A SOMONYMIC COMPONENT IN THE KUMYK LANGUAGE. The article discusses structural, semantic and functional features of composite phytonymic names of plants with a comonym component in the modern Kumyk language. The study shows that the phytonymic system of the Kumyk language has an extensive system of complex and composite phytolexemes with components denoting parts of the human body and intended for the nomination of the plant world. Names with somonymic components *bash* (head), *ayak* (leg, paw), *taban* (heel), *barmak* (finger), *erin* (lip) have high productivity in the field of composite phytonymic names. Much less common in the system of composite names of flora are the somonyms *tamak* (throat), *emchek* (breast; nipple), *ginnik* (navel), *tesh* (breast), *kol* (*hand*). In composite plant names, three structural types of phytonyms can be distinguished: complex, composite and compound. Complex composites, having a binary structure, are formed by combining two words. Word composition is one of the productive ways of word formation of phytonymic vocabulary. In compound somonymic names, separately formed two-word and three-word phytolexemes are distinguished, and compound phytonyms have a two-component structure in which one of the components is a complex word.

Key words: **phytonym, somonym, plant names, Turkic languages, phytophoric nominations.**

А.А. Абдуллаева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru*
П.К. Айбатырова*, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: aybat13@yandex.ru*
А.Н. Гаджиахмедова, *студентка, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: ai.kidman@mail.ru*

КОМПОЗИТНЫЕ ФИТОНИМЫ С СОМОНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются структурно-семантические и функциональные особенности композитных фитонимических названий растений с сомонимным компонентом в современном кумыкском языке. Исследование показало, что фитонимическая система кумыкского языка обладает разветвленной системой сложных и сложносоставных фитолексем с компонентами, обозначающими части человеческого тела и предназначенными для номинации растительного мира. Высокой продуктивностью в сфере композитных фитонимических названий обладают наименования с сомонимическими компонентами *баш* «голова», *аякъ* «нога, лапа», *табан* «пята; пятка», *бармакъ* «палец», *эрин* «губа». Значительно реже в системе композитных названий флоры встречаются сомонимы *тамакъ* «горло», *эмчек* «1) грудь; 2) сосок», *гинник* «пупок», *тёш* «грудь», *къол* «рука». В композитных названиях растений можно выделить три структурных типа фитонимов: сложные, составные и сложносоставные. Сложные композиты, имея бинарную структуру, образуются соединением двух слов. Словосложение является одним из продуктивных способов словообразования фитонимической лексики. В составных сомонимных названиях выделяются раздельнооформленные двусловные и трехсловные фитолексемы, а сложносоставные фитонимы имеют двухкомпонентную структуру, в которой один из компонентов является сложным словом.

Ключевые слова: **фитоним, сомоним, названия растений, тюркские языки, фитофорные номинации.**

Актуальность предпринятого анализа обусловлена необходимостью комплексного изучения пласта композитных фитонимических названий, имеющих метафорическое осмысление, как механизма мышления с точки зрения принципов номинации языковых единиц.

Основная цель исследования заключается в комплексном описании флористических композитных наименований с сомонимным компонентом, выявлении их основных структурно-семантических и функциональных характеристик.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить фондовый уровень фитонимических единиц с сомонимным компонентом, используя лексикографические источники кумыкского языка; 2) установить типичные модели формирования фитонимических наименований исследуемых единиц с их последующей классификацией.

В статье впервые обращено внимание на неисследованный пласт лексики кумыкского языка — сомонимическую лексику. Изучение вышеназванных лексических единиц с точки зрения их структурно-семантической организации будет способствовать выявлению основных механизмов и специфики кумыкской языковой картины мира, а разработанная классификация фитонимических названий с сомонимным компонентом, отражающая особенности номинации фитонимических единиц и систематизирующая способы отображения человека в кумыкском языке посредством сомонимов определяют научную новизну данной статьи.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретического описания предмета исследования; в раскрытии и всестороннем освещении структурно-семантической природы названий растений с сомонимным компонентом; в обосновании возможности использования сделанных выводов и полученных результатов в сравнительно-исторических исследованиях тюркских языков. Полученные в результате исследования выводы могут служить основой для дальнейших теоретических обобщений фитонимических номинаций, включающих сомонимический компонент.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования его материалов для составления двуязычных, отраслевых, идеографических, сравнительных, терминологических, диалектных словарей кумыкского языка.

Материалом для исследования послужили более 300 фитонимов, содержащих сомонимические наименования, отобранные методом сплошной выборки из разных словарей кумыкского языка, а также собранные авторами во время диалектологических экспедиций. Для выявления сомонимных компонентов в композитных фитонимах кумыкского языка мы обработали следующие письменные источники: Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджиахмедов «Кумыкско-русский словарь» [1], Абдуллаева У.А. «Агроботаническая лексика алходжакентского говора кумыкского языка» [2], Т.Г. Таймасханова, У.Б. Абдуллабекова «Отраслевая лексика кумыкского языка» [3], Т.Г. Таймасханова, У.Б. Абдуллабекова «Словарь отраслевой лексики кумыкского языка» [4], цикл статей о фитонимах кумыкского языка Н.Э. Гаджиахмедова и др. [5−10].

В соответствии с антропоцентрическим подходом к изучению языковых явлений в современной лингвистике особое внимание уделяется изучению языковых процессов в их тесной связи с человеком, его сознанием и мышлением. Названия предметов и явлений объективной действительности, закрепленные в языке, − это «продукт его отражательной мыслительной деятельности. Это позволяет рассматривать наименования предметов как когнитивные знаки, содержащие информацию, которая включает денотацию, коннотацию и мотивацию» [11, с. 53]. Несомненный «интерес с этой точки зрения вызывает фитонимическая лексика, поскольку номинации природных объектов фиксируют жизненный опыт человека, особенности познания того или иного народа и освоения языком мира» [12, с. 4] фитонимии.

Из всего многообразия названий растений с соматическим кодом культуры наиболее высокой познавательной ценностью с точки зрения теории номинации обладают составные наименования растений. В качестве опорного слова в композитных фитонимах часто используются разные типы соматизмов. Наиболее употребительными в структуре сложносоставных наименований фитонимов являются сомонимы, которые образуют метафорическую модель «человек − растение».

Сомонимическая лексико-семантическая группа фитонимической лексики кумыкского языка образует разветвленную систему наименований растений, включающих в качестве опорного компонента сомонимы. Высокой продуктивностью в сфере композитных фитонимических названий обладают наименования с сомонимическим компонентом ***баш*** «голова»: *къарабаш* (*къара* «черный» + *баш* «голова») черноголовка [Prunella vulgaris] черноголовка обыкновенная, *тюймебаш* (*тюйме* «пуговица» + *баш* «голова») крошечная голова [Malva pusilla] мальва, *бёрюбаш от* (*бёрю* «волк» + *баш* «голова» + *от* «трава») [Antirrhinum majus] медуница, *мишикбаш* (досл.: кошачья голова) [Echínops] мордовик, *йыланбаш* (*йылан* «змея» + *баш* «голова») [Bistorta officinalis] змеевик большой.

Когнитивная фитонимическая метафора *тюймебаш* в результате вторичной метафоризации обозначает глупого человека. *Оьзлер арып йыгъылгъан сонг: «Тюймебашлардыз!» деп асгерин де ругьландыра* (Микайыл Абуков) «Когда они, уставшие, свалились, воодушевляя своих сослуживцев, он сказал: «Дурные мы».

Историзм *къараваш* «раба, рабыня; прислуга» восходит к композитному сочетанию *къара* «черный; *перен.* бедный» + *баш* «голова», которое в результате вторичного метафорического переосмысления приобрело семантику «рабыня».

Не менее продуктивной телесно-ориентированной лексемой, использующейся в составе кумыкских композитных названий растений, является сомоним ***аякъ*** «нога, лапа»: *къазаякъ* (*къаз* «гусь» + *аякъ* «нога») гусиная лапка [Potentilla anserina] лапчатка гусиная, *арсланаякъ* (*арслан* «лев» + *аякъ* «нога, лапа») львиная лапа [Alchemilla vulgaris] манжетка обыкновенная, *бёраякъ* (*бёрю* «волк» + *аякъ* «нога, лапа») волчья лапа [Lycopodium clavatum] плаун булавовидный, *яман ийисли къазаякъ* (*яман* «плохой» + *ийисли* «с запахом» + *къазаякъ*) гусиная лапка [Chenopodium vulvaria] марь вонючая, *акъ къазаякъ* (*акъ* «белый» + *къаз* «гусь» + *аякъ* «нога») [Chenopodium album] марь белая.

В кумыкском языке для репрезентации понятия «нога» используется и сомоним *бут*. Однако данный сомоним нельзя считать продуктивным в сфере образования композитных фитонимических наименований. Мы обнаружили ее только в одном сомонимическом фитониме: *бурмабут* (*бурма* «кучерявый» + *бут* «нога») [Lonicera xylosteum] жимолость настоящая.

Продуктивным в системе кумыкских композитных названий флоры является сомоним ***табан*** «пята; пятка»: *къазтабан* (*къаз* «гусь» + *табан* «пятка») [Matricária chamomīlla] ромашка аптечная, *арслантабан* (*арслан* «лев» + *табан* «пятка») львиная пята [Leontice leontopetalum] леонтица львино-лепестковая, *тюетабан* (*тюе* «верблюд» + *табан* «пята») «верблюжья пята» [Cynanchum acutum] ластовень острый, *акътабан* (*акъ* «белый» + *табан* «пятка») белая пятка [Petasites officinalis] белокопытник лекарственный.

В результате вторичного метафорического осмысления лексема *акътабан* (букв.: белая пятка) в современном кумыкском языке выражает не только название фитонима, но и эмоционально выражает человека-неудачника, с появлением которого связываются одни неприятности.

Нередко в композитных названиях растений используется сомоним ***туякъ*** «копыто»: *къойтуякъ* (*къой* «овца» + *туякъ* «копыто») копыто овца [Centauréa] василек колючий, *акътуякъ* (*акъ* «белый» + *туякъ* «копыто») белое копыто [Petasites vulgaris] белокопытник лекарственный, *аттуякъ* (*ат* «конь» + *туякъ* «копыто») копыто коня [Asarum europaeum] копытень европейский.

Сомоним ***бармакъ*** «палец» функционирует в составе следующих сложносоставных наименований фитонимов: *гелин бармакълар* (*гелин* «невеста» + *бармакълар* «пальцы») пальчики невесты, дамские пальчики (виноград); *бешбармакъ* (беш «пять» + *бармакъ* «палец») пять пальцев [Dactylorhiza incarnata] пальчатокоренник мясо-красный, *бармакътамур* (*бармакъ* «палец» + *тамур* «корень») пальцекоренник [Orchis] ятрышник.

В следующих композитных фитонимах представлен зоонимный сомокомпонент ***мююз*** «рог»: *экимююз терек* (*эки* «два» + *мююз* «рог» + *терек* «дерево») [Acacia] акация, *тюзмююз* (*тюз* «ровный» + *мююз* «рог») ровные рога [Salicornia herbacea] солерос травянистый. В хасавюртовском диалекте для обозначения растения «одуванчик» используются сложные сомонимы *къочкъармююз* (*къочкъар* «баран, баран-производитель» + *мююз* «рог») и *текемююз* (*теке* «козел» + *мююз* «рог») козлиный рог [Melilótus officinális] донник лекарственный.

Сложное название растения *къоянерин* (*къоян* «заяц» + *эрин* «губа») зайцегуб [Lagochilus inebrians] лагохилус опьяняющий произошло от слов *къоян* «заяц» + *эрин* «губа» и «связано с характерным раздвоением верхней части венчика цветка» [13, с. 28]. Подобную мотивировку имеют и фитотермины *арсланэрин* (*арслан* «лев» + *эрин* «губа») [Asarina procumbens] азарина распростёртая, *арсланбугъазы* (*арслан* «лев» + *бугъаз* «зев») львиный зев [Asarina procumbens] азарина распростёртая.

Значительно реже в системе композитных названий флоры встречаются следующие сомонимы:

тамакъ «горло»: *тамагъот* (*тамакъ* «гортань» + *от* «трава») гортанная трава [Erigeron acris] мелколепестник едкий; *тамагъот* [Campanula trachelium] колокольчик шершаволистный;

эмчек «1) грудь; 2) сосок»: *балемчек* (*бал* «мед» + *эмчек* «сосок») медовая соска [Pulmonária] медуница (цветок); *эмчекюзюм* (*эмчек* «грудь; сосок» + *юзюм* «виноград») дамские пальчики;

гинник «пупок»: *гинниготот* (*гинник* «пупок» + *от* «трава») пуповная трава [Succisa pratensis] сивец луговой, *гинник япыракъ* (*гинник* «пупок» + *япыракъ* «лист» пуполистник [Umbilicus pendulinus] умбиликус скальный;

тёш «грудь»: *тёшот* (*тёш* «грудь» + *от* «трава») груднишник [Malva crispa] мальва курчавая, *тёшот* (*тёш* «грудь» + *от* «трава») грудашник [Malva rotundifolia] просвирник круглолистный;

къол «рука»: *къолкъотур* (*къол* «рука» + *къотур* «струп, короста») [Fungi или Mycota] гриб.

Среди сомонимов встречаются сложные слова типа *къол-аякъ* (букв.: рука-нога), *гёзю-къашы* (букв.: глаз-бровь) и др. Только одно сложносоставное слово легло в основу композитного наименования растения в кумыкском языке − это сомоним *эрин-бурун* (досл.: губа-нос) в названии цветка *эрин-бурун чечек* [Asarina procumbens] азарина распростёртая. Ср. с карачаево-балкарскими *эрин-бурун гокка* [Asarina procumbens] азарина распростёртая; *арслан эрин-бурун* [Asarina procumbens] азарина распростёртая [13, с. 32].

Особого рассмотрения заслуживает зоонимный соматизм *къуйрукъ* «хвост» в составе композитных названий растений. Данный зооним в сочетании с названиями растений образует целый ряд сложных наименований флоры в кумыкском языке: *мишиккъуйрукъ* (*мишик* «кошка» + *къуйрукъ* «хвост») [*Stipa*] ковыль, *туваркъуйрукъ* (*тувар* «скот; скотина» + *къуйрукъ* «хвост») [Verbáscum] коровяк, *оьгюзкъуйрукъ* (*оьгюз* «вол» + *къуйрукъ* «хвост») [Rúmex confértus] метелка конского щавеля, *тюлкюкъуйрукъ* (*тюлкю* «лиса» + *къуйрукъ* «хвост») лисохвост [Alopecurus pratensis] лисохвост луговой, *чычкъанкъуйрукъ* (*чычкъан* «мышь» + *къуйрукъ* «хвост») [Amaranthus caudatus] щирица хвостатая, *асланкъуйрукъ* (*арслан* «лев» + *къуйрукъ* «хвост») львинохвост [Leonurus] пустырник, *сыйыркъуйрукъ* (*сыйыр* «корова» + *къуйрукъ* «хвост» «метёлка конского щавеля», *донгузкъуйрукъ* (*донгуз* «свинья» + *къуйрукъ* «хвост») [Peucedanum officinale] горичник лекарственный.

В этой лексико-семантической группе значения фитолексем метафоризированы через зоонимный соматизм *къуйрукъ* «хвост», что объясняется отсутствием соответствующей соматической лексемы и части тела у самого человека. Метафора, будучи продуктивным источником и средством концептуализации номинативных процессов, способствует образованию конструктивных элементов синтаксического способа словообразования. Наблюдения над животным и растительным мирами привели наших предков к отражению в них соотношения внешнего вида растения и хвоста, обозначенного зоонимным соматизмом. Подобным образом при создании композитных номинаций в кумыкском языке «дефицит соматизмов человека компенсируется такими соматизмами животных» [14, с. 12], как *къанат* «крыло», *туякъ* «копыто», *къуйрукъ* «хвост» и др.

В композитных названиях растений можно выделить три структурных типа фитонимических названий: сложные, составные и сложносоставные наименования. Сложные композиты образуются соединением двух слов. В данном случае композит чаще всего понимается как дериват, словообразовательная структура которого предполагает две или более производящих (мотивирующих) основ. По особенностям структуры производящей основы в составе сложных композитных фитотерминов с сомонимическим компонентом выделяются следующие структурные типы:

1) композитные наименования, образованные чистым сложением субстантивных корней: *мишиккъуйрукъ* (*мишик* «кошка» + *къуйрукъ* «хвост») [*Stipa*] ковыль, *къазаякъ* (*къаз* «гусь» + *аякъ* «нога») гусиная лапка и др.;

2) композитные наименования, образованные сложением прилагательного, указывающего на свойство, с именем существительным: *акъбаш* (*акъ* «белый» + *баш* «голова») тысячелетник, *къаратиш* (*къара* «черный» + *тиш* «зуб») держи-дерево;

3) сложные названия с аффиксацией первого компонента субстантивного композитного слова: *тюймебаш* (*тюйме* «пуговица» + *баш* «голова») мальва, просвирник приземистый; *оймакъчечек* (*оймакъ* «наперстянка» + *чечек* «цветок») колокольчик;

4) сложные наименования с аффиксацией второго компонента сложного слова: *къойсемирт* (*къой* «овца» + *семир-т* «заставить набирать жир») омела белая, *гелинбармакълар* (*гелин* «невеста» + *бармакъ-лар* «пальцы») дамские пальчики (виноград).

Фактический материал исследуемого языка подтверждает мысль о том, что словосложение является одним из продуктивных способов словообразования фитонимической лексики.

В составных сомонимных фитотерминах можно выделить следующие два типа:

а) бинарные фитотермины, состоящие из двух раздельнооформленных слов: *ёнгурчкъа от* «люцерна», *татли тамур* «салодка»;

б) трехкомпонентные наименования, имеющие раздельнооформленную структуру: *къан юрютеген от* [Arnica montana] арника горная; *юлдуз бавурлу от* [Galium odoratum] подмаренник душистый; *ел аврув оту* [Sisymbrium sophia] гулявник струйчатый;

в) четырехкомпонентные наименования, имеющие раздельнооформленную структуру, встречаются очень редко: *арив ийисли мелевше юрегот* (досл. с душистым запахом фиалка сердечная трава) [Viola odorata] фиалка душистая.

В комбинированных сложносоставных фитонимических наименованиях, которые различаются по способу комбинации составляющих элементов, выделяются следующие типы:

а) фитотермины, имеющие комбинированную субстантивную структуру, состоящую из сложного слова, образованного соединением двух корней и выступающего в роли определения к замыкающему слову, выражающему родо-видовые отношения в системе названий флоры: *бёрюбаш от* (*бёрю* «волк» + *баш* «голова» + *от* «трава») [Antirrhinum majus] антиринум большой, медуница, *къарабаш от* [Prunella vulgaris] черноголовка обыкновенная, *гёкбаш от* [Polemonium coeruleum] синюха голубая, *къотурбаш от* [Verbena officinalis] вербена лекарственная;

б) композитное фитонимическое наименование, имеющее двучленную основу, состоящую из сложного слова «числительное + прилагательное» и фитонима, выражающего родовидовые отношения: *уьчкъулакъ от* (*уьч* «три» + *къулакъ* «ухо» + *от* «трава») [Trifolium repen] клевер ползучий, *экимююз терек* (*эки* «два» + *мююз* «рог» + *терек* «дерево») акация;

в) композитные сложносоставные фитонимические наименования, включающие прилагательное и сложное слово, состоящее из двух субстантивов, из которых второй субстантив оформлен аффиксом притяжательности: *гёк чёпбашы* (*гёк* «синий» + *чёп* «соринка» + *башы* (голова) болиголов.

Локализация сомонима *баш* «голова» в структуре композитного фитонимического наименования ограничена. Данный сомоним используется только в постпозиции сложных и составных наименований растений: *бёрюбаш от* «медуница», *къотурбаш от* «вербена лекарственная», *гёкбаш от* «синюха голубая», *къызылбаш от* «кровохлёбка» и др.

Как видно из структурного анализа, формальное разнообразие композитных флоронимов с сомонимическим компонентом в кумыкском языке представлено несколькими типами. Существенную часть современной сомонимической номенклатуры составляют названия видов растений, в образовании которых используется бинарная (т. е. состоящая из двух слитнооформленных слов) номенклатура. Они образуются путём словосложения, и их компоненты находятся между собой в подчинительной связи. В роли основного компонента всегда выступает существительное, а роль определительного компонента может выполнять существительное, прилагательное, числительное или причастие.

Условием возникновения сложного наименования из самостоятельных лексем служит то, что «данное словосочетание может быть воспринято как выражение единого понятия. Сложное слово имеет более определённое значение, чем то, которое вытекает из суммы значений его компонентов. Например, сложное слово *атот*, букв.: конь-трава, т. е. бодяк полевой» [5, с. 58], обозначает в кумыкских говорах не какую-то абстрактную траву, а конкретный вид растений − клевер [Trifólium].

Таким образом, сложные и сложносоставные фитотермины являются одним из крупных пластов кумыкских названий растений, отражающих особенности фитонимической структурной номинации. Поскольку «процесс познания есть процесс сравнения» [15, с. 30], в познавательной деятельности человека значимое место занимает сравнение. Именно через «сравнение человек выявляет черты сходства между фитонимом и сомонимом, познает растительный мир и самого себя, и параллельно образно его характеризует» [16, с. 234]. Особенно внешний вид растений часто пробуждал у носителей языка творческую фантазию. Следы названий частей человеческого тела, обнаруженные нами в названиях растений, является символической формой присутствия человека в номинации фитонимов.

В композитных названиях растений можно выделить три структурных типа фитонимических наименований: сложные, составные и сложносоставные. Сложные композиты образуются соединением двух слов. Словосложение является одним из продуктивных способов словообразования фитонимической лексики. В составных сомонимных названиях выделяются раздельнооформленные двусловные и трехсловные фитолексемы, а сложносоставные фитонимы имеют двухкомпонентную структуру, в которой один из компонентов является сложным словом.

«Не имея однословных лексических эквивалентов и не дублируя единицы лексического уровня языка», композитные фитонимы с сомонимным компонентом «заполняют языковые лакуны» [11, с. 43], обогащая кумыкскую языковую картину мира. Открытие нового, неизвестного растения неизбежно сопровождался актом номинации. Ресурсом для выбора названия служил существующий лексикон, представляющий собой потенциальный источник метафоры. Возникновение сомонимных фитонаименований основывается на способности человека к ассоциативному мышлению. Образные названия отражают взаимосвязи между растительным миром и частями человеческого тела.

Перспективы дальнейшего исследования композитных сомонимических наименований в кумыкском языке связаны с сопоставительными и сравнительными исследованиями данного лексико-семантического разряда слов с другими родственными и неродственными языками.

Библиографический список

1. Бамматов Б.Г., Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013.
2. Абдуллаева У.А. *Агроботаническая лексика алходжакентского говора кумыкского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
3. Таймасханова Т.Г., Абдуллабекова У.Б. *Отраслевая лексика кумыкского языка*. Махачкала: Алеф, 2020.
4. Таймасханова Т.Г., Абдуллабекова У.Б. *Словарь отраслевой лексики кумыкского языка*. Махачкала: Алеф, 2020.
5. Гаджиахмедов Н.Э. Структурно-семантические типы и принципы номинации фитонимов в кумыкском языке – Tehlikedeki Diller Dergisi. *Journal of Endangered Languages TDD*. JofEL – Winter. Kış. 2021; № 18: 55–64.
6. Гаджиахмедов Н.Э., Абдуллаева А.А., Айбатырова М.А. Принципы номинации растений в кумыкском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 339–340.
7. Гаджиахмедов Н.Э., Айбатырова М.А. Структурно-семантические типы фитонимов в кумыкском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 336–338.
8. Гаджиахмедов Н.Э., Айбатырова П.К., Гаджиахмедова А.Н. Мотивировочные признаки номинации лекарственных растений. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 6-2: 104–108.
9. Гаджиахмедов Н.Э., Исаева А.С., Гаджиахмедова А.Н. Антропокомпонент *гюл* «цветок, роза» в тюркских личных именах. *Современная наука*. 2022; № 1-2: 94–99.
10. Крымханова А.Б., Гаджиахмедов Н.Э. Семантические производные названий растений в кумыкском языке. *Современные проблемы науки и образования: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2012; № 4: 296.
11. Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г. *Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности*: монография. Москва: Флинта: Наука, 2013.
12. Аникина Т.В. Словообразовательная структура фитонимической лексики в английском и русском языках. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2018; Т. 4, № 4: 3–12.
13. Хапаев Б.А., Хапаева А.Б. Этимологический словарь названий лекарственных растений (с карачаево-балкарскими фитонимами). Черкесск: БИЦ СевКавГГТА, 2015.
14. Киров Е.Ф., Русецкая Й.Я. Концепты «душа», «тело» во фразеологических единицах русского языка (с привлечением литовских параллелей). *Вестник МГПУ*. Серия: Филологическое образование. 2012. № 1 (8): 8–17.
15. Потебня А.А. *Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка*. Харьков: Типография «Мирный трудъ», 1914.
16. Синицына Н.В. Роль соматической лексики в формировании картины мира. *Альманах современной науки и образования*. 2011; № 6 (49): 233–235.

References

1. Bammatov B.G., Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar'*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2013.
2. Abdullaeva U.A. *Agrobotanicheskaya leksika alhodzhakentskogo govora kumykskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.

3. Tajmashanova T.G., Abdullabekova U.B. *Otraslevaya leksika kumykskogo yazyka*. Mahachkala: Alef, 2020.
4. Tajmashanova T.G., Abdullabekova U.B. *Slovar' otraslevoj leksiki kumykskogo yazyka*. Mahachkala: Alef, 2020.
5. Gadzhiahmedov N.`E. Strukturno-semanticheskie tipy i principy nominacii fitonimov v kumykskom yazyke – Tehlikedeki Diller Dergisi. *Journal of Endangered Languages TDD*. JofEL – Winter. Kış. 2021; № 18: 55-64.
6. Gadzhiahmedov N.`E., Abdullaeva A.A., Ajbatyrova M.A. Principy nominacii rastenij v kumykskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 339-340.
7. Gadzhiahmedov N.`E., Ajbatyrova M.A. Strukturno-semanticheskie tipy fitonimov v kumykskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 336-338.
8. Gadzhiahmedov N.`E., Ajbatyrova P.K., Gadzhiahmedova A.N. Motivirovochnye priznaki nominacii lekarstvennyh rastenij. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 6-2: 104-108.
9. Gadzhiahmedov N.`E., Isaeva A.S., Gadzhiahmedova A.N. Antropokomponent *gyul* «cvetok, roza» v tyurkskih lichnyh imenah. *Sovremennaya nauka*. 2022; № 1-2: 94-99.
10. Krymhanova A.B., Gadzhiahmedov N.`E. Semanticheskie proizvodnye nazvanij rastenij v kumykskom yazyke. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; № 4: 296.
11. Buyanova L.Yu., Kovalenko E.G. *Russkij frazeologizm kak mental'no-kognitivnoe sredstvo yazykovoj konceptualizacii sfery moral'nyh kachestv lichnosti*: monografiya. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
12. Anikina T.V. Slovoobrazovatel'naya struktura fitonimicheskoj leksiki v anglijskom i russkom yazykah. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2018; T. 4, № 4: 3-12.
13. Hapaev B.A., Hapaeva A.B. `Etimologicheskij slovar' nazvanij lekarstvennyh rastenij (s karachaevo-balkarskimi fitonimami). Cherkessk: BIC SevKavGGTA, 2015.
14. Kirov E.F., Ruseckaya J.Ya. Koncepty «dusha», «telo» vo frazeologicheskih edinicah russkogo yazyka (s privlecheniem litovskih parallelej). *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologicheskoe obrazovanie. 2012. № 1 (8): 8-17.
15. Potebnya A.A. *Iz lekcij po teorii slovesnosti. Basnya. Poslovica. Pogovorka*. Har'kov: Tipografiya «Mirnyj trud`», 1914.
16. Sinicyna N.V. Rol' somaticheskoj leksiki v formirovanii kartiny mira. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2011; № 6 (49): 233-235.

Статья поступила в редакцию 30.10.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-392-394

***Alizade A.A.**, Associate professor, Azerbaijan State Academy of Fine Arts (Baku, Azerbaijan), E-mail: alizadafer@rambler.ru*

LEONARDO DA VINCI: A GENIUS DESTINED TO BECOME A PART OF HISTORY. The article is devoted to the multifaceted and controversial personality of Leonardo da Vinci. Special emphasis is placed on the inner qualities of the artist – expression, self-absorption, deep penetration into images. The legacy of the master of fine arts is so significant and diverse that some aspects of the literary observations of the writers presented in the article remain less studied. One of these aspects is the combination of perfection and incompleteness in genius, the divine and the diabolical. Most often, the main character of the artist is himself in his attitude to the realities of life. Embodying himself in the faces of those who pose for him, he approaches each image with a sense of worship. The images he created are full of power and movement. He is captivated by the work on the painting, which absorbed all his spiritual and physical strength. The artist's canvases are born out of intuition, associations, premonitions. They record certain moments of life – moments of expectation of the upcoming and unknown, sadness, loneliness and emptiness.

Key words: **genius, expression, intuition, creative process, portrait.**

***А.А. Ализаде,** доц., Азербайджанской государственной академии художеств, г. Баку, E-mail: alizadafer@rambler.ru*

ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ: ГЕНИЙ, ОБРЕЧЕННЫЙ СТАТЬ ЧАСТЬЮ ИСТОРИИ

Настоящая статья посвящена многогранной и противоречивой личности Леонардо да Винчи. Особый акцент делается на внутренних качествах художника – экспрессии, погруженности в себя, глубоком проникновении в образы. Наследие мастера изобразительного искусства настолько значительно и разнообразно, что отдельные аспекты литературных наблюдений писателей, представленных в статье, остаются менее изученными. Один из таких аспектов – сочетание в гении совершенства и неполноты, божественного и дьявольского. Чаще всего главный герой художника – это и есть он сам в его отношении к жизненным реалиям. Воплощая себя в лицах тех, кто ему позирует, он к каждому образу подходит с чувством поклонения. Созданные им образы полны силы и движения. Его захватывает работа над картиной, поглощавшей все его духовные и физические силы. Полотна художника рождаются из интуиции, ассоциаций, предчувствий. Он фиксируют определенные моменты жизни – мгновения ожидания предстоящего и неизвестного, печали, одиночества и пустоты.

Ключевые слова: **гений, экспрессия, интуиция, творческий процесс, портрет.**

Актуальность статьи обусловливается, прежде всего, тем, что в истории мировой литературы до сих пор данная тема не исследована должным образом и не подвергалась специальному комплексному изучению с точки зрения экспрессии мастера изобразительного искусства – Леонардо да Винчи. Основной целью данного исследования выступает выявление и описание отдельных аспектов литературных наблюдений писателей относительно творческого наследия великого мастера. Предполагается решение следующих конкретных задач: краткая характеристика художественной деятельности Леонардо да Винчи; выделение и систематизация произведений писателей. Научная новизна состоит в том, что в работе впервые делается попытка комплексно изучить недостаточно исследованные аспекты внутренних качеств художника. Теоретическая значимость – данный материал обогащает науку по исследуемой теме. Результаты исследуемой работы могут быть использованы на филологических факультетах вузов.

Творчество Леонардо да Винчи привлекает внимание многих писателей и критиков. На страницах художественных произведений мировой литературы предстает понимающий свою избранность гениальный творец – таинственный и непостижимый Леонардо. Роман Дмитрия Мережковского «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи» (1899–1900) входит в трилогию «Христос и Антихрист» («Смерть богов», «Юлиан Отступник»). Книга удивительной внутренней экспрессии ставит целью не только подробно описать вдохновенную и неутомимую деятельность Леонардо, но и проследить тернистую дорогу к вершинам славы, выявить масштаб и глубину яркой личности, показать апогей творческого развития и высочайшего мастерства гения. Работа над набросками, стремление на холсте передать мысль через краски и штрихи требуют от него осмысления художнической ответственности, профессиональной интуиции, глубокого проникновения в образы. Леонардо интересует человек во всем его внутреннем величии – проявлением заложенного в нем божественного начала и несовершенством, чистотой помыслов, целомудрием и порочностью.

Писатели русской литературы Серебряного века считают важным показ жизненного и творческого пути художника через боль, страдания и преодоление себя к Всевышнему. В искусстве они видят религиозное действо – избавление от боли и страданий. Искусство идеально по своей сути – оно выше частной жизни и будничного быта художника. Мережковский, придавая искусству сакральное значение, неслучайно наделяет Леонардо христианским отношением к Вселенной. Сам акт творчества у писателя объявляется космическим процессом, потому он и делает основополагающим моментом творчества Леонардо соприкосновение с Богом. Духовный контакт с Богом определяет путь гения. Осознающий в себе высокое призвание к божественному искусству Леонардо у Мережковского следует исключительно своему голосу священного долга. Образ вселенского гения писатель соотносит с образом Иисуса. Поэтому погруженный в отвлеченное философствование Леонардо у Мережковского – мифологизированный герой, живущий в особом измерении пророк и прорицатель. Он больше чем художник и по значимости и весу равен мирозданию. Он человек, преисполненный божьей благодати.

На страницах романа Мережковского в облике Леонардо воочию видно его глубокое, утонченное, аристократическое сосредоточение на себе, своей значимости, на значительности своих мыслей. Внешне бесстрастный, благородный и погруженный весь в себя, отстраненный от земных сует мастер стремится к высшему и недосягаемому – в этом кроется и непостоянство его натуры. Силу творческого человека Леонардо видит в одиночестве. Созерцание нуждается в свободе. Уединившись, творец начинает принадлежать только самому себе и только тогда проникает в глубочайшие тайны искусства. Сам акт созидания есть путь к познанию истины, и потому жизнь художника – бесконечный поиск истины.

Утонченно созерцая и создавая истину, художник извлекает из жизни и прекрасное, и безобразное, чтобы воплотить на картине.

«Воскресшие боги» – своеобразная трактовка сомнений, опасений и страхов Леонардо, стремление постичь его величие как художника, ученого и мыслителя. Мы видим неоспоримые достижения интеллекта гения, позволившие ему опередить свое время и заглянуть далеко. В художественной деятельности Леонардо на высшем месте располагается его одержимость исследованием объектов живописи, постижение стихии цвета, «изощрение глаза, слуха, осязания», инстинктивное стремление понимать скрытый смысл вещей [1, с. 110]. Леонардо, органически сочетая в себе ученый дар с подлинной художнической натурой, «…исследовал, вместо того, чтобы действовать и творить. Тот, кто начал ощущать величие мировой закономерности и ее непреложности, легко теряет сознание своего собственного маленького Я», – замечает в работе «Художник и фантазирование» З. Фрейд [2]. На высоте духовного напряжения он детально изучает пропорции человеческого тела, изображение головы в изометрической проекции – нахмуривание, поднимание и опускание бровей, раскрытие и закрытие глаз, мышечную механику смеха, удивление, агрессию, зевание, дрожание от холода, потение. Вскрывая тела, с анатомической точностью зарисовывает органы, конечности человека, мертвых младенцев в материнской утробе. «Если в душе Винчи ученый не убил художника, то это только потому, что больше всего он любил само творчество, потому что в науке он искал только силу, которую она дает для деятельности и творчества», – подчеркивает Габриэл Сеаль [3]. Эстетическое совершенство основывается у него на строгом математическом расчете. Математическое вычисление Леонардо считает основой каждого наброска и не признает работы, написанные без канонического соблюдения математических пропорций.

Показательно суждение Джеймса Элкинса, американского художественного критика и теоретика искусства, который в работе «Что такое живопись?» сравнивает опыт рисования с проведением алхимических опытов. По его утверждению, алхимики, так же как и художники, имеют дело с различными веществами, внутренняя сущность и действие которых для них представляет философско-мистическое объяснение. Им интересны текстура, химические вещества, жидкости, вязкости, краски, оттенки цветов. «Их притягивало это занятие, потому что для них различные субстанции были божественными посредниками или символами просвещенности. Самые необычные состояния, которые исследовали алхимики, весьма напоминают те состояния и мысли, которые посещают художников» [4, с. 55–56].

Мережковский в «Воскресших богах» показывает художника на ступени восхождения его человеческого духа к Богу. В монографии Акима Волынского «Леонардо да Винчи» (1900) тяга Леонардо к постижению и познанию, стремление разумно и осмысленно объяснять все процессы выступают как барьеры на пути восхождения к истине и Богу. Критик поднимает вопрос о зависимости высокого искусства от темных стихий. Леонардо у Волынского не явление, достойное восхищения. Он не феномен и не сверхчеловек. Он далек от Бога. Волынский, отмечая сатанинское начало в творениях мастера, указывает на зависимость его искусства от злых сил. Леонардо Волынского творит, не чувствуя своей причастности к Всевышнему, по этой причине и его работы лишены божественной искры. От них не исходит спасительная сила, преобразующая человека, что крайне важно для Волынского. Нельзя ставить цель приближения к Всевышнему, нужно творить, бесконечно думая о нем. По мысли Волынского, настоящее искусство должно содействовать очищению и спасению.

В повести «Леонардо да Винчи» (1913) Маргариты Ямщиковой, пишущей под литературным псевдонимом Ал. Алтаев, Леонардо также не предстает полубогом. Он человек своего времени, имеющий право на все земные блага. Писательнице, вдохновленной не столько гением Леонардо, сколько личностью художника и его отношениями с эпохой, полной одухотворенной красоты и в то же время кровавой и жестокой, важно было показать, как жизнь художника влияет на творчество. Она передает включенность Леонардо в исторический контекст, выявляет взаимосвязи его личности и обстоятельств. Все преклоняются в молитвенном восторге перед его талантом. Однако Леонардо Алтаева при всем универсальности дарований выглядит приземленным. Он не стремится к абстрактному совершенству и не обращается к божественной запредельности. Ни одно празднество не обходится без имеющего большую склонность к юмору Леонардо. Он угощает крестьян вином, смешит завсегдатаев таверн, услаждает герцогский слух игрой на лютне, дивные звуки его голоса ласкают душу и вызывают слезы.

Чарлз Николл в исследовании «Леонардо да Винчи. Загадки гения», осмысливает феномен Леонардо через его рукописи – записные книжки и анатомические листы. Опираясь на обширное наследие этого универсального человека (Атлантический кодекс об архитектуре и инженерии; кодекс Арундела о механике и геометрии; Урбинский кодекс о живописи; Лестерский кодекс о геофизике, Туринский кодекс о полете птиц), он рассуждает о его вкладе не только в науку, но и пытается показать величие в качестве писателя. «Рукописи – это карта разума Леонардо. В них можно найти все – от кратчайшего предложения, оборванного на полуслове, и обрывочных вычислений до законченного литературного произведения и описания вполне работоспособного механического устройства» [5].

Гений Леонардо с особой силой раскрывается в романе «Флорентийский волшебник» (1958) венгерского писателя Эндре Мурани-Ковача. Книга состоит из отдельных глав, которые при своей самостоятельности объединены сквозным действием и подчинены общему замыслу. Подобная структура позволяет писателю раскрыть своего героя с разных сторон. Леонардо у Ковача предельно требователен к себе. Он ищет, старается найти то, что считает правильным, сомневается, ему чрезвычайно важно прийти к себе через эксперименты, заблуждения, потери и открытия.

Образ Леонардо в литературе не будет полон, если не упомянуть роман Пола Дж. Макоули «Ангел Паскуале. Страсти по да Винчи» (1994). Писатель раскрывает безграничность человеческого разума в лице величайшего мастера эпохи Возрождения, характер гения, особое зрение живописца, острое видение натуры. Джек Данн в романе «Собор памяти. Тайная история Леонардо да Винчи» (1995) берет за основу его новаторские идеи. Отталкиваясь от научных изобретений мастера, писатель исследует характер и многообразие его открытий, особо расставляя акцент на его увлеченности идеей полета. Пожилой Леонардо предается воспоминаниям своих познаний и жизненного опыта. Пройденный путь упущений и заблуждений требует переосмысления. Незаметно прокрадывается вечное упокоение, но ему не ведом страх смерти. Горделиво и статно стареющий гений ждет своей последней участи. Следуя наставлению флорентийского ученого Паоло Тосканелли, он возводит в собственном сознании храм для хранения дорогих ему образов и мысленно пребывает в этом своем спасительном убежище. «Так Леонардо научился не забывать. Он ловил ускользающее, эфемерное время и удерживал его здесь – все события его жизни, все, что он видел, читал или слышал…» [6]. В этом храме обитают символика образов, созданных им на кончике кисти. Сюжетную основу романа также составляет любовная линия между Леонардо и Джиневрой де Бенчи. Дочь флорентийского купца, горячо влюбленная в Леонардо, так и не находит своего счастья с гением.

Обратимся к роману Джинн Калогридис «Я, Мона Лиза» (2006). Писательница, позволяет чуткому читателю прочувствовать весь творческий процесс – от созревания замысла до завершения полотна, все этапы работы с натурой. Знаменитое полотно не столько смотрится, а читается, расшифровывается и домысливается. Автор дает возможность зримо отрефлексировать «Джоконду», притягательную силу, заключенную в облике портретируемой – пульс живой плоти, томление, игривость и плутовство.

Зоркий писательский взор Карин Эссекс улавливает суть человеческой сущности и художническое постижение мира Леонардо в романе «Лебеди Леонардо» (2006). Писательница рассказывает о жизненных путях двух сестер д`Эсте – Изабеллы и Беатриче, отчаянно борющихся за право быть запечатленной на полотне мастером инженерных, военных и живописных искусств, маэстро Леонардо да Винчи. Произведение описывает выдающиеся деяния и исключительный талант гения, его взаимоотношения с Лодовико Сфорца, знатоком живописи, преданным покровителем искусств, глубоко почитающим заслуги Леонардо Флорентийского.

Превосходно разбирающаяся в классической поэзии, живописи и градостроительстве Изабелла не просто любит позировать придворным художникам. В пору цветения своей молодости быть увековеченной Леонардо – именно к этому и стремится Изабелла. Ведь настоящий мастер кисти способен передать не только физический облик позирующего, а нечто большее – «поймать неуловимый миг времени» [7, с. 27]. Беатриче (как верная соратница мужа, Лодовико Сфорца в его государственных делах) свое бессмертие видит в семейственности и продолжении рода, в то время как Изабелла, переполненная честолюбивыми замыслами, одержима тем, чтобы заполучить портрет и остаться в памяти потомков тонкими переходами красок – обрести бессмертие в портрете, написанным гением.

Работая над образом, маэстро ищет душу позирующей модели. Ему удается проникать в подноготную модели. «Творец должен жить в одном ритме со вселенной» [7, с. 118]. В поисках натуры для своих картин он ежедневно обходит улочки Борчетто, где обитают представители низших слоев, после долгих и упорных поисков находит в еврейском квартале модель, воплощающую в себе всю мерзость предательства для облика Иуды в «Тайной вечере». Леонардо у Эссекс весь состоит из противоречий. Очарованный самим творческим процессом он быстро утрачивает интерес к результату процесса. Не постигнув природу света, Леонардо не приступает к работе. Не торопится завершить работу над конной статуей, недописанными оставляет также росписи покоев Беатриче.

Наибольший интерес представляет роман Робин Максвелл «Синьора да Винчи» (2009). Американская писательница, рисуя широкую панораму жизни Леонардо, прослеживает становление его таланта – поступление в мастерскую Верроккьо, знакомство с Боттичелли в годы ученичества, увлечение наукой. Аналитическое мышление, всеобъемлющие познания в анатомии, гидравлике и механике прокладывают дорогу к учености. Потрясает разносторонность Леонардо. Изобретатель и музыкант, архитектор и скульптор, он органически сочетает в себе художника и ученого. Ему нет равных в фехтовании. Он хороший наездник. Прекрасно разбирающийся в музыкальных инструментах Леонардо самостоятельно мастерит лютню в виде головы коня, играет на ней в кругу друзей, сочиняет музыку к написанным им сонетам. Леонардо интересен писательнице в его социальных взаимосвязях и взаимозависимостях. Мир Леонардо у нее очень конкретен, осязаем и реалистически достоверен.

В пределах одной статьи трудно дать развернутый анализ громадного по объему литературного материала. Акцент в работе сделан лишь на самом существенном материале, позволяющем выявить самобытность и многогранность

образа Леонардо. В поле зрения вышеупомянутых писателей – исключительная фигура, оказавшая значительное влияние на ход истории. Им интересен духовное величие человека эпохи Возрождения, сила его ума и таланта. Писатели создают живой, цельный образ одного из крупнейших мастеров изобразительного искусства Ренессанса. Примечательно, что каждое новое поколение мастеров слова пытается по-своему, уже без мистических акцентов осветить очевидную многогранность его творчества и осмыслить феномен дарования. Мережковский в «Воскресших богах» в лице Леонардо проповедует идею вселенского гения. Образ Леонардо у религиозного мыслителя предстает не только художественного, но и философского, богословского, психоаналитического осмысления. Он приравнивает художника к учёному и философу. Его Леонардо да Винчи – воплощение универсального человека Ренессанса. Волынский, воссоздавая образ Леонардо, делает акцент на демонизме в его творчестве.

Художественный портрет Леонардо, выявляя квинтэссенцию личности человека, детален, тонок и глубок. Он подтверждает неоспоримое – талант есть проявление бессмертия в смертном существе. Человек, отмеченный творчеством, всегда остается вне системных ограничений. Для него единственным мерилом становятся духовность, красота и идея.

Библиографический список

1. Альфонсов В.Н. *Слова и краски*. Санкт-Петербург: «САГА», «Азбука-классика», «Наука», 2006.
2. Фрейд З. *Художник и фантазирование. Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве*. Available at: https://wiki.1vc0.ru/knigi/leonardno-da-vinchi-frejd-z.html/4
3. Сеайль Г. *Леонардо да Винчи как художник и ученый (1452–1519). Опыт психологической биографии.* Перевод с французского. Москва: КомКнига, 2007. Available at: https://biography.wikireading.ru/hcFS1BjPZv
4. Элкинс Дж. *Исследуя визуальный мир*. Перевод с английского. Вильнюс, ЕГУ, 2010.
5. Николл Ч. *Леонардо да Винчи. Загадки гения*. Перевод с английского Т. Новиковой. Москва: КоЛибри, 2016. Available at: http://loveread.me/read_book.php?id=59653&p=4
6. Данн Дж. *Тайная история Леонардо да Винчи*. Перевод Н. Чертковой. Москва: Эксмо, Домино, 2010, 688 с. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=600388&p=3
7. Эссекс К. *Лебеди Леонардо*. Роман. Перевод с английского М. Клеветенко. Москва: Эксмо, 2014.

References

1. Al'fonsov V.N. *Slova i kraski*. Sankt-Peterburg: «SAGA», «Azbuka-klassika», «Nauka», 2006.
2. Frejd Z. *Hudozhnik i fantazirovanie. Vospominaniya Leonardo da Vinchi o rannem detstve*. Available at: https://wiki.1vc0.ru/knigi/leonardno-da-vinchi-frejd-z.html/4
3. Seajl' G. *Leonardo da Vinchi kak hudozhnik i uchenyj (1452-1519). Opyt psihologicheskoj biografii.* Perevod s francuzskogo. Moskva: KomKniga, 2007. Available at: https://biography.wikireading.ru/hcFS1BjPZv
4. `Elkins Dzh. *Issleduya vizual'nyj mir*. Perevod s anglijskogo. Vil'nyus, EGU, 2010.
5. Nikoll Ch. *Leonardo da Vinchi. Zagadki geniya*. Perevod s anglijskogo T. Novikovoj. Moskva: KoLibri, 2016. Available at: http://loveread.me/read_book.php?id=59653&p=4
6. Dann Dzh. *Tajnaya istoriya Leonardo da Vinchi*. Perevod N. Chertkovoj. Moskva: `Eksmo, Domino, 2010, 688 s. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=600388&p=3
7. `Esseks K. *Lebedi Leonardo*. Roman. Perevod s anglijskogo M. Klevetenko. Moskva: `Eksmo, 2014.

Статья поступила в редакцию 25.10.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-394-396

***Babayeva N.O.**, PhD in Philology, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: nigar-44@rambler.ru*

ABOUT THE FEATURES OF INTERPRETATION IN TRANSLATION. The article analyzes features of interpretation in V. Bryusov's translation of "The Ballad of Reading Gaol" by O. Wilde from English into Russian. There are various theories that substantiate ways to achieve the adequacy of the text of the prototype and translation. In the aspect of hermeneutics, it is necessary to bring into translation the interpretation of linguistic units that are carriers of the national spirit. Translation as an interlingual transformation must first of all ensure that information is accessible to the recipient. The hermeneutic approach to translation, equivalent translation, literal translation are compared. Translation should be clearer and simpler than the original. From this point of view, V. Bryusov's translation of O. Wilde's "The Ballad of Reading Gaol" from English into Russian is of particular interest. The poet defended the principle of transferring the most significant elements of the original and the omission of everything secondary.

Key words: **interpretation, original, translation, adequacy, national specificity, hermeneutic approach, equivalent translation.**

***Н.О. Бабаева,** д-р филос. по филол., Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: nigar-44@rambler.ru*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ

Статья посвящена особенностям интерпретации в переводе В. Брюсовым «Баллады Редингской тюрьмы» О. Уайльда с английского языка на русский. Существуют различные теории, которые обосновывают пути достижения адекватности оригинала и перевода. С точки зрения герменевтики, в перевод необходимо привнести толкование языковых единиц, которые являются носительницами национального духа. Перевод как межъязыковая трансформация в первую очередь должен обеспечить доступность пониманию получателя информации. Сопоставляются герменевтический подход к переводу, эквивалентный перевод, буквальный перевод. В целом перевод должен быть понятнее и проще оригинала. С этой точки зрения особый интерес представляет перевод В. Брюсовым «Баллады Редингской тюрьмы» О. Уайльда с английского языка на русский. Поэт отстаивал принцип передачи наиболее значимых элементов оригинала и опущение всего второстепенного.

Ключевые слова: **интерпретация, оригинал, перевод, адекватность, национальная специфика, герменевтический подход, эквивалентный перевод.**

Актуальность статьи обусловливается, прежде всего, тем, что в сравнительно-сопоставительной лингвистике до сих пор данная тема не исследована должным образом и не подвергалась специальному комплексному изучению с точки зрения герменевтики. Основной целью данного исследования выступает выявление и описание принципа передачи наиболее значимых элементов оригинала в переводе В. Брюсовым «Баллады Редингской тюрьмы» О. Уайльда с английского языка на русский. Предполагается решение следующих конкретных задач: краткая характеристика из интерпретационной теории в переводе; выделение и систематизация элементов лексики, передающей оригинальность исследуемого материала; характеристика структуры переводческого материала в сравнительном аспекте. Научная новизна – в работе впервые делается попытка комплексно изучить аналогичность поэтического метода, показать его содержательные и формальные элементы. Теоретическая значимость – данный материал обогащает науку по исследуемой теме. Результаты исследуемой работы могут быть использованы в переводоведении на филологических факультетах вузов.

В переводоведении не раз подвергались критической оценке существующие теоретические модели перевода, недостатки которых, по справедливому замечанию В.Н. Комиссарова, заключаются в несовершенстве передачи переводческого материала [1, с. 61]. Так, трансформационная теория указывает на необходимость верификации инвариантных синтаксических структур исходного и переведенного текстов, в денотативной концепции обосновываются принципы идентификации представления исходной ситуации в оригинале и переводе, а теория динамической эквивалентности предлагает достижение функционального сходства реакций различных получателей информации [2]. К сожалению, и теория уровней эквивалентности, разрабатываемая оппонентами названных концепций, очевидно, не может считаться универсальным и надежным средством достижения желаемой адекватности оригинала и перевода. Рассчитанная на установление межуровневых соответствий подлинника и транслята, данная теория не оговаривает меру сохранения национального содержания исходного текста и адекватное понимание реципиентом осуществленного перевода.

Между тем названные аспекты, на наш взгляд, являются решающими в любой трансляционной теории. По этому поводу Л.А. Черняховская считает, что только определенную часть публики удовлетворяет приспособление текста подлинника к стандартам языковой системы, выражающей перевод [3, с. 62].

С другой стороны, «неукрощенный» перевод способен отвратить от чтения неискушенного читателя, вызывая в нем недоумение по поводу использования непривычных лингвистических структур. Писателю и тому, кто переводит текст, могут быть одновременно ценны и дороги образы языка оригинала. В том случае, когда они не отказываются от них в переводческой деятельности, смысл этих элементов нужно донести до внимания читателей. В связи с этим им надо не сразу пытаться найти другую замену исходного понятия, в том числе постараться включить адресата в образный мир языка оригинала. Перевод в этом случае включает в себя пояснение семантического плана словосочетания. Ср.:

«Saturday afternoon before Easter in the grocery business is what my august and illiterate son would call for the birds» [4, p. 60].

«Торговать бакалеей в канун Пасхи – это, как сказал бы мой августейший и невежественный сын [5], – *«гиблое дело», уж лучше сразу скормить все птицам».*

Выражение for the birds в американском сленге означает «мертвое дело», но мы дали и примерный развернутый вариант его исконной английской формы. В подобных трансформациях не исключена и интерпретация в сносках, в которых раскрывается смысл исходного словосочетания. Во всех теориях перевода для понимания истины самое главное обратить внимание не только на неизменные элементы содержания, но и форму слова. Данная идея принадлежит М. Хайдеггеру, который зовет взглянуть во внутренний мир языка и узнать, что «говорит» язык [6, с. 33]. Вдобавок тот, кто исследует материал, должен посмотреть не на элементы, которые денационализированные, а обратить внимание на передающий оригинальность смысл. По теории герменевтики, обязательно надо включить толкование не всех лингвистических структур, которые использует писатель, а привнести те единицы, которые имеют индивидуальные особенности содержания национального духа. Переводчик должен уметь довести до внимания читателя факт происходящего и воспроизвести его понятийную неординарность, придавая национальный колорит (скажем, «вербное воскресенье» соотносимо для немцев с «пальмой» – «Palmsonntag»). Нам представляется удачным уточнение слова «цветница» к названию этого праздника в повести «Ванга» болгарского писателя К. Стоянова [7, с. 15], отнюдь не воспринимаемое в тексте как банальный экзотизм. Кстати, здесь нам видится одна из возможностей обогащения языков за счет заимствований. Встречаясь в переводах, калька постепенно осваивается в понятийной системе переводящего языка, утрачивая изначальную чужеродность, и становится доступной иноязычному сознанию.

Кроме того, кальки из одного языка способны получить поддержку за счет тождественных элементов других лингвистических систем. Например, болгарская лексема «цветница» созвучна по содержанию с французским наименованием этого праздника «Fleuries»; закономерны и англо-немецкие лексические параллели «вербного воскресенья» – «Palmsunday» – «Palmsonntag». Нетрудно заметить, что предложенный здесь прием не отвергает эквивалентных способов перевода, но, в отличие от перечисленных выше трансляционных моделей, стремится к толкованию лексических элементов исходного текста после известного предела, с которого обычно начинаются компенсационные перестановки в переводящем языке. Строго говоря, в интерпретационном методе нет ничего неожиданного. Определяя перевод как межъязыковую трансформацию, мы зачастую предаем забвению переводческие традиции древности, главной заботой которых были не поиски удачного трансляционного эквивалента, а в первую очередь доступность трансформации *пониманию* получателя информации. Однако перемещение переводческой науки в интерпретационную плоскость сопровождается в работах некоторых теоретиков перевода противопоставлением метода толкования испытанным приемам достижения тождественности текстов исходного и переводящего языков, что, по сути, приводит к подмене адекватного перевода герменевтическим подходом. Причем искажаются истинные ценности эквивалентного перевода. Так, западногерманский ученый Ф. Пэпке [9, с. 108] полагает, что эквивалентный перевод направлен на воспроизведение семантико-синтаксической однородности текстов (Textkohärenz), приводящей к их тождественности (Gleichneit), в то время как толковательный перевод стремится к достижению близости (Ähnlichkeit). Подобно тому, утверждают сторонники герменевтического подхода, как два яйца, несмотря на внешнее сходство, лишены взаимосвязи, так и в случае эквивалентного перевода подобие не раскрывает сути их общей картины. Однако само понятие «близость» не может служить достаточным основанием для дифференциации герменевтического и адекватного способов перевода. По этой линии, например, строится оппозиция эквивалентной замены формальному методу межъязыковой трансформации, где совпадение оригинала и копии близко к идеальному. Буквальный же перевод, по нашему мнению, противоречит интерпретационному подходу, ибо дословная передача иноязычного текста на переводящем языке не делает его менее чуждым читателю. Переводческой интерпретации претят издержки языковых переносов, которым пестрят переводы, например, А. Кривцовой и Е. Ланн («летаргический юноша» вместо «вялый», «отправит под насос» (to pump) в значении «привести в изнеможение» и т. д.) [10], т. е. буквальному переводу не сопутствует понимание.

Суть герменевтического перевода заключается в адекватном понимании высказанного писателем. Там, где останавливается эквивалентный перевод, не ведает границ герменевтика, ибо кредо переводчика-интерпретатора состоит в уравнении знаний автора и читателя о предмете и, более того, переводимый материал должен быть яснее и понятнее материала подлинника [8, с. 384]. Отсюда и характеристика перевода как «просветления» и «просвещения» переводчика, стремящегося проникнуть в авторский замысел и стать соучастником творческого порыва (Mitvollzug). Правда, ни Ф. Пэпке, ни тем более Х.-Г. Гадамер не предлагают конкретной методики осуществления трансляционного перевода, но этот вопрос должен стать темой отдельного исследования. Мы же посчитали необходимым в этой работе не только напомнить о существовании еще одной концепции перевода, но и раскрыть хотя бы поверхностно возможности ее практического применения. В связи с изложенным выше особый интерес представляет перевод В. Брюсовым «Баллады Редингской тюрьмы» О. Уайльда с английского на русский. В. Брюсов ставил целью наиболее полно и глубоко передать общее впечатление от оригинала. Поэт отстаивал в своих статьях по вопросам художественного перевода принцип передачи наиболее значимых элементов текста оригинала и опущение всего второстепенного. Существенными для каждого конкретного случая могут оказаться и содержательные и формальные элементы. Превалирование в его поэзии рассудка над чувствами, а также стремление технически «отрабатывать» стихи не могли не способствовать большей точности его переводов. Аналитичность поэтического метода и широта эрудиции позволяли глубже проникнуть в национальную специфику оригинала.

Следуя русской традиции восприятия творчества О. Уайльда как поэзии страдания, В. Брюсов на первый план в своем переводе выносил именно эту идею. Переводя описание тюремных страданий, В. Брюсов убирает символические метафоры: «The brackish water that we drink / Creeps with a loathsome slime, / And bitter bread they weigh in scales / Is full of chalk and lime» [11]. – «Поят водою здесь гнилою, / Ее мы с илом пьем; / Здесь хлеб, что взвешен строго, смешан / С известкой и песком» / [12]. Следовательно, утрачивается ассоциативная связь между моральными и физическими страданиями заключенных.

В. Брюсов точен в воспроизведении образной системы подлинника, придерживается метода передачи образа образом. Так, в философском финале-обобщении у О.Уайльда появляется тема сердца-камня: «Every stone one lifts by day / Becomes one's heart by night. / With midnight always in one's heart / And twilight in one's call…» [11, p. 144]. – «Мы днем таскаем камни, – ночью / Они в груди лежат. / Здесь в келье – сумрак, / В сердце – полночь, / Здесь всюду мрак и сон» [12, с. 44]. Уничтожить эти камни оказывается способен только вечный закон милосердия: «But God's eternal Laws are kind / And break the heart of stone» [11, p. 144]. «Но камни сердца раздробляет / Благой Закон Творца» [12, с. 45]. Это разбитое сердце ассоциируется с евангельским сосудом с благовониями: «And every human heart that breaks / In prison cell or yard / Is as that broken box that gave / Its treasure to the Lord» [11, p. 144]. – «Сердца, разбитые в темнице, / Благоуханье льют. / Так, как у ног Христа разбитый / Альвастровый сосуд» [12, с. 45].

Таким образом, В. Брюсов точно и поэтично передает эту цепь образов, делая их в русском варианте пластичными и яркими. Использование многочисленных аллитераций делает стих В. Брюсова звучным, твердым. В полной мере прием функциональных замен применяет В. Брюсов при передаче различных параллелизмов и повторов, определяющих структуру стиха О. Уайльда. Гораздо точнее, чем другие переводчики, передает он ключевые строфы баллады, где повтор служит для выделения наиболее значимой строки. Брюсов находит адекватную функциональную замену этому приему оригинала. Он переводит *some* как *тот*, снижая в целом количество повторений до двух в каждой строфе, но подчеркивает местоимение *кто*, которое противопоставляет последним строкам: «Yet each man kills the thing he loves / By each let this be heard, *Some* do it with a bitter look; / *Some* with a flattering word; / The coward does it with a kiss, / The brave man with a sword. / *Some* kill their love when they are young / The dead so soon grow cold /*Some* love too little, *some* too long, / *Some* sell and others buy; / *Some* do the deed with many tears, / And *some* without a sigh; For each man kills the thing he loves, / Yet each man does not die» [11, p. 124]. – «Возлюбленных все убивают – / Так повелось в веках, / *Тот* – с дикой завистью во взоре, / *Тот* – с лестью на устах. / *Кто* трус – с коварным поцелуем, / *Кто* смел – с клинком в руках. // Один любовь удушит юной, / Страдает лишь живой / *Тот* любит слишком, *Этот* мало, / *Те* ласку продают, / *Те* покупают, *те* смеются, / Разя, *те* слезы льют. / Возлюбленных все убивают, / Но все ль за то умрут» [12, с. 16-17]. В. Брюсов иногда отходит от оригинала, вводя свой образ дождевых облаков: «И в облака, что плыли мимо, / Чтоб окропить леса» [5. с. 36]. – «And at every careless cloud that passed / In happy freedom by» [11, p. 137]. Здесь рождается мотив дождя, развивающийся в последующих строфах: появляется трижды использованный образ скользкого, мокрого от дождя асфальта, символизирующего одновременно и страх, и очищение душ страданием, и скользкий путь греха. Переводчик демонстрирует здесь хорошие фоновые знания в области жанра английской народной баллады, что обогащает его перевод. Это, а также приверженность к лиро-эпическим жанрам в собственном поэтическом творчестве способствуют у В. Брюсова передаче внутреннего напряжения, присущего балладе. Ему было чуждо обилие метафор. В своем переводе, следуя за оригиналом и подчиняясь собственному поэтическому складу, он опирается прежде всего на формы глагола: «Не все *узнают* муки жажды, / Что горло *жжет* огнем, / Когда палач в своих перчатках, / *Окрутит* их ремнем. / Не все *склонят* чело, *внимая* / Отходной над собой, / Меж тем, как ужас сердца громко / *Кричит*: ведь ты живой. / Не все, *входя* в сарай ужасный, / Свой гроб *толкнут* ногой» [12, с. 18-19]. Именно глаголы концентрируют в себе эмоциональность повествования, делая образы зрительными и пластичными; определения же носят нейтральный и привычный характер.

В целом в переводе В. Брюсова проявляется общее завышение стиля. Это сказалось, в частности, на использованной им лексике. Так, существительное *cell*, имеющее в английском языке несколько значений (1. Тюремная камера, 2. Могила, 3. Келья, 4. Подвал), он переводит как *келья*, что звучит диссонансом рядом с описанием пороков, процветающих в тюрьме, в его переводе очень конкретных. В. Брюсов глубоко проникает в специфику оригинала. Он широко использует прием функциональных замен, касающихся как элементов содержания, так и формы.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Слово о переводе.* Москва, 1973.
2. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода.* Москва, 1968.
3. Черняховская Л.А. *Перевод и смысловая структура.* Москва, Международные отношения, 1976.
4. Steinbeck J. *The Winter of our Discontent*. New York, 1985.
5. Переводы предложений до начала фразеологизмов, выделенных нами, заимствованы из издания: Стейнбек Дж. *Гроздья гнева. Зима тревоги нашей*. Минск, 1987.
6. Heidegger M. *Unterwegs zur Sprache*. Tübingen, 1960.
7. *Литературная газета*. 1987; № 38.
8. Gadamer H.G. *Wahrheit und Methode*: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, 1960.
9. Paepcke F. Im Übersetzen Leben. *Übersetzen als Textvergleich*. Tübingen, 1986.
10. Диккенс Ч. *Посмертные записки Пиквикского клуба*. Москва, 1984.
11. Wilde O. *Selections from Oscar Wilde*. In 2 vol. Moscow, 1979; Vol. 2.
12. Уайльд О. *Баллада Редингской тюрьмы*. Перевод В. Брюсова. Москва, 1918.

References

1. Komissarov V.N. *Slovo o perevode.* Moskva, 1973.
2. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda.* Moskva, 1968.
3. Chernyahovskaya L.A. *Perevod i smyslovaya struktura*. Moskva, Mezhdunarodnye otnosheniya, 1976.
4. Steinbeck J. *The Winter of our Discontent*. New York, 1985.
5. Perevody predlozhenij do nachala frazeologizmov, vydelennyh nami, zaimstvovany iz izdaniya: Stejnbek Dzh. *Grozd'ya gneva. Zima trevogi nashej*. Minsk, 1987.
6. Heidegger M. *Unterwegs zur Sprache*. Tübingen, 1960.
7. *Literaturnaya gazeta*. 1987; № 38.
8. Gadamer H.G. *Wahrheit und Methode*: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, 1960.
9. Paepcke F. Im Übersetzen Leben. *Übersetzen als Textvergleich*. Tübingen, 1986.
10. Dikkens Ch. *Posmertnye zapiski Pikvikskogo kluba*. Moskva, 1984.
11. Wilde O. *Selections from Oscar Wilde*. In 2 vol. Moscow, 1979; Vol. 2.
12. Uajl'd O. *Ballada Redingskoj tyur'my*. Perevod V. Bryusova. Moskva, 1918.

Статья поступила в редакцию 22.10.22

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-396-399

Bezmenova L.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru*
Rakhmatullina D.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE DISCREDITING STRATEGY IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE BASED ON THE COVERAGE OF THE RUSSIAN VACCINE SPUTNIK V. The article analyzes the strategy of discrediting the Russian Sputnik V vaccine in the Western mass media. This strategy is one of the key ones in political discourse due to its agonality. The discrediting strategy is aimed at forming a steady negative image of the Russian vaccine among the mass addressee. The discrediting of the Sputnik vaccine is realized through the use of the following speech tactics: the tactics of accusation, polarization, creating an image of the enemy, labeling, appealing to the opinion of authoritative sources. The headings and headline complexes affect the perception of the text of the article and the formation of its negative assessment. It is stressed that language tropes are important, such as metaphor, epithet, comparison, irony (sarcasm), rhetorical questions, as well as emotive vocabulary with negative evaluation and lexical units with negative connotation. Negative evaluativeness is expressed explicitly. The analysis of speech tactics shows that the coverage of this topic is politicized. The main distrust of the Sputnik V vaccine is determined by the general atmosphere of hostility to the Russian authorities which results in doubt about the effectiveness of the vaccine.

Key words: **speech strategy, tactics, discrediting strategy, evaluativeness, Covid-19, metaphor, title.**

Л.Э. Безменова, *канд. филол. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru*
Д.Р. Рахматуллина, *канд. филол. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ВАКЦИНЫ СПУТНИК V)

В данной статье анализируется стратегия дискредитации российской вакцины Спутник V в западных средствах массовой информации. Данная стратегия является одной из ключевых в политическом дискурсе в связи с его агональностью. Стратегия дискредитации нацелена на формирование устойчивого отрицательного образа российской вакцины у массового адресата. Она реализуется путем использования таких речевых тактик, как поляризация, создание образа врага, навешивание ярлыков, обращение к мнению авторитетных источников, тактики обвинения. Отмечается роль заголовков и заголовочных комплексов в создании определенной установки на понимание текста статьи и формировании негативной оценки. В статьях используются языковые тропы: метафора, эпитет, сравнение, ирония (сарказм), риторические вопросы, эмотивная лексика с отрицательной оценкой и лексические единицы с отрицательной коннотацией. Негативная оценка выражается эксплицитно. Анализ речевых тактик показывает, что освещение данной темы политизировано. Основное недоверие к вакцине Спутник V определяется общей атмосферой враждебности к российской власти.

Ключевые слова: **речевая стратегия, тактика, стратегия дискредитации, оценочность, эмотивная лексика, метафора, заголовок.**

В 2020 г. мир впервые столкнулся с глобальной угрозой всему человечеству в связи с распространением коронавирусной инфекции. С самого начала эпидемии разработка вакцин стала приоритетной задачей всех развитых стран, что способствовало жесткой конкуренции среди производителей. На просторах политического информационного дискурса развернулась бурная дискуссия вокруг вакцин и их легитимности, потенциальных рисках и эффективности. Чем острее конкуренция, тем чаще создаются тексты, в которых содержится речевая агрессия и которые обладают конфликтным потенциалом. Тема изобретения лекарства и вакцины от коронавируса стала использоваться в политических целях. Если раньше говорили о «гонке вооружений», то в разгар эпидемии стали говорить о

«гонке вакцин», которая имеет глобальные последствия не только для здоровья миллиардов людей, но и для потенциальных миллиардных доходов успешного разработчика и производителя. Как известно, первой зарегистрированной вакциной в России и мире является вакцина Спутник V, и ее производители столкнулись с жесткой критикой со стороны западных СМИ.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения механизмов воздействия на массового адресата в условиях борьбы идеологий и политической конкуренции.

Цель исследования – выявить и описать использование стратегии дискредитации отечественной вакцины Спутник V в англоязычном медиадискурсе.

Предполагается решение следующих конкретных задач: 1) уточнить содержание понятий «коммуникативная стратегия» и «стратегия дискредитации»; 2) выделить речевые тактики, к которым прибегают авторы при реализации стратегии дискредитации; 3) проанализировать языковые и стилистические средства реализации данной стратегии.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые рассматривается стратегия речевой дискредитации имиджа национальных вакцин и эффективности их использования. В качестве контекста предлагается политический дискурс.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней уточняется типология тактик, применяемых в целях дискредитации конкурента. Практическая ценность работы заключается в возможности использования результатов работы в курсах коммуникативной лингвистики, теории речевого воздействия.

Рассмотрение политического дискурса в терминах речевых стратегий открывает возможности учитывать при анализе не только собственно языковые, но и контекстные свойства общения, детерминирующие выбор дискурсивных стратегий авторов. У лингвистов нет единого однозначного мнения на счет понятие речевой стратегии. Под ней традиционно понимают воздействующую функцию языка, направленную на достижение запланированного иллокутивного эффекта, т.е. коммуникативная стратегия перекликается с понятием коммуникативной интенции. Само понятие «стратегия» пришло в лингвистику из военной терминологии. Такая трансформация понятия вполне объяснима. Правила, действующие в политическом дискурсе, сродни правилам, царящим на поле боя [1], что говорит о враждебности и конфронтации между сторонами, о стремление нанести урон оппоненту или в нашем случае – конкуренту. О.С. Иссерс пишет о стратегии как о стремлении достичь «определенных долговременных результатов» [2, с. 54] и изменить модель мира адресата, о «трансформации его концептуального сознания» [2 с. 70]. Понятие стратегии направлено не на кооперацию, а на победу [2, с. 70] . О.Н. Паршина трактует речевую стратегию как «сверхзадачу речи, диктуемую практическими целями говорящего» [3, с. 10-11]. Стратегия дискредитации является одной из самых распространенных в политическом дискурсе, который характеризуется агональностью, т.е. для него свойственна борьба за власть. Стратегия дискредитации – это планомерное, целенаправленное использование прагматически речевых действий, направленных на умаление чьих-то достоинств, подрыв авторитета.

Лингвисты предлагают различные классификации стратегий, действующих на пространстве медиадискурса. О.Л. Михалева выделяет три основные стратегии (на понижение, на повышение и театральность), которые реализуются путем различных тактик [4, с. 45]. Стратегия дискредитации относится к стратегии на понижении в рамках данной классификации. Н.Б. Руженцева также различает три базовые стратегии: стратегии, дискредитирующие оппонентов; стратегии, превозносящие политических союзников; стратегии самопрезентации политика [5, с.11]. Исходя из установки на кооперацию, разграничивают кооперативные и некооперативные стратегии [2, с.70]. Стратегия дискредитации относится ко второму типу. В конкретной ситуации коммуникативная стратегия реализуется через речевые тактики различными языковыми приемами, обусловленными конкретной ситуацией.

Материалом нашего исследования послужили статьи англоязычной онлайн прессы и новостных ресурсов: The Guardian [6], The New York Times [7], The Washington Post [8], The Sun [9], CNN [10], Reuters [11].

Рассмотрим репертуар речевых тактик, к которым прибегают авторы статей при освещении темы российской вакцины Спутник V.

Тактика поляризации активно используется в политическом дискурсе, в котором идет борьба за власть, а в нашем случае, конкурентная борьба между производителями. В политическом дискурсе формируются бинарные, черно-белые конструкции, которые, фактически, релевантны состоянию войны. Для них характерно четкое противопоставление России и Запада и достаточно резкие, упрощенные оценки реальности. Все, что связано с производством вакцины, рассматривается в политическом контексте как борьба за власть и сферу влияния. Политическое пространство делится на «своих» и «чужих», а прагматическая интерпретация любых фактов и событий сводится к двум базовым стратегиям: с одной стороны, утверждению правильности мнений, оценок и ценностей «своих», то есть используется стратегия самопрезентации, и отрицание, критика, неприятие идей, связанных с «чужими», т. е. стратегия дискредитации. В нашем случае мы имеем дело с одобрением и восхвалением «своего» продукта, своей вакцины и умалением достоинств, критикой «чужого» продукта. Наблюдается поляризация свойств двух вакцин – «своей» – безопасной, надежной и «чужой» – рискованной, опасной.

В следующем отрывке официальное лицо США, выражая озабоченность по поводу отсутствия третьей фазы испытания вакцины в России, в конце речи говорит о скорой регистрации вакцины в США, создавая контраст между Спутником V и вакциной, созданной в США: *Underlining **anxiety** over the Russian testing regime, the US health and human services secretary, Alex Azar, said: "**The point is** not to be first with a vaccine. **The point is** to have a vaccine that is **safe and effective** for the American people and the people of the world." He said he expected a US vaccine by December* (The Guardian, 11.08.2020). Характеризуя американскую вакцину как безопасную и эффективную, автор имплицитно приписывает противоположные качества «чужой» вакцине. Эмотивная лексема *anxiety,* эпитеты *safe and effective*, анафорический повтор (*The point is …*) воздействуют на эмоциональную сферу читателя.

По мнению другого автора, стандарты эффективности в России не соответствуют стандартам США: *Russian standards for efficacy don't match those of the US* (CNN, August 13.08.2020).

Тактика поляризации часто сопровождается другой не менее эффективной тактикой – **создание образа врага.** В англоязычной прессе постоянно подчеркивается идея о том, что Россия использует вакцину с политической целью – расширить свое влияние на Западе. Обратимся к примерам: *"In terms of how it is managed, [the Sputnik V vaccine] is more **a means of propaganda and aggressive diplomacy** than a means of solidarity and health aid," Le Drian told France Info radio* (The Guardian, 31.03.2021). В данном фрагменте Спутник V позиционируется как средство пропаганды и агрессивной дипломатии, а не как средство единения и помощи.

*Vladimir Putin, saw the shot not so much as a "cure for the Russian people" as "another **hybrid weapon to divide and rule***" (The Guardian, 30.04.2021). Авторы прибегают к военной метафоре, ставшей традиционной в политическом дискурсе, отождествляя вакцину с гибридным оружием:

*… the Sputnik V jab is aimed more at **sowing political division** than fighting coronavirus. … It's planted its flag on the vaccine and the political goal of its strategy is **to divide the west** … Sputnik as another **weapon of geopolitical influence** … In some countries, it has caused **mayhem** … it has already done significant **damage**, with EU national and regional leaders leveraging it for their own political ends* (The Guardian, 30.04.2021). Согласно автору статьи цель создания вакцины – разделить запад (*to divide the west)*, посеять недоверие (*aimed at "sowing distrust")*; вакцина наносит значительный вред Евросоюзу *(significant damage)*.

Политическая метафора, используемая журналистами, как правило, не создает новых, ярких образов, а эксплуатирует старый «метафорический фонд», переориентируя стертые метафоры в контекст новой реальности. Помимо военной метафоры используется и спортивная метафора. Борьба за сферу сбыта вакцин – это соревнование: *… **competition** for international prestige* (The Guardian, 11.08.2020); *regional politicians have also sought **to score points** against national governments through Sputnik deals* (The Guardian, 30.04.2021).

В следующем примере использование спортивной метафоры сопровождается сравнением победы в борьбе за создание первой вакцины с победой России в космической гонке: *Russian health officials were quick to assert they had **won the vaccine race**, just as the country had **won the space race*** (NYT, 8.01.2021).

Издательство The Washington Post приводит слова итальянского профессора, который рассматривает Спутник V как «мягкую силу» и сравнивает ее с водкой: *Moscow is deploying the vaccine "**as a soft power tool**," using exports **to expand its influence … "Like vodka** in the 1970s …This is **the strongest asset** Russia has"* (WP, 02.04.2021). Яркое, образное сравнение и использование прилагательного в превосходной степени (*the strongest asset)* сарказм всему высказыванию.

Тактика навешивания ярлыков представляет собой субъективную, эмоционально-экспрессивную оценку. Многие издания цитируют слова председателя Европейского агентства лекарственных средств Кристы Виртумер-Хохе, которая сравнила процедуру экстренного оформления вакцины Спутник V с русской рулеткой, тем самым указав на ненадежность вакцины. Данная фраза используется в переносном смысле для обозначения неких потенциально опасных действий с труднопредсказуемым исходом: *It's somewhat comparable to **Russian roulette*** (WP, 09.03.2021).

Одной из тактик реализации стратегии дискредитации является тактика о**бвинения**, т. е. «приписывание кому-либо какой-либо вины, признание виновным в чем-либо, а также раскрытие, обнаружение чьих-либо неблаговидных действий, намерений, качеств» [4, с. 48]. Так, Британские СМИ обвинили Россию в краже формулы вакцины от Covid–19. В издании the Sun вышли статьи со следующими заголовочными комплексами: 1) *RUSSIAN TROLLS. British spies 'constantly' battling foreign states trying to steal our secrets after Russia nabs Oxford jab formula; 2) SPUTNICKED. Russian spies 'stole formula for Oxford/Astra Zeneca Covid jab and used it to create Sputnik vaccine'* (The Sun, 11.10.2021). Заголовочный комплекс, занимая коммуникативно-определяющую позицию, играет ведущую роль в передаче оценочной и содержательной информации. Первые части обоих заголовков являются тематическим «ядром» статей и создают иронический фон, поскольку в них используются лексема Trolls и окказионализм – глагол SPUTNICKED, образованный с помощью конверсии от названия вакцины. Обращает на себя внимание графическое оформление слова и написание его по аналогии с другими английскими словами, заканчивающимися на *-c* (ср. *picnic – picnicked)*. Данная лексическая единица иронично, но в то же время с издевкой вводит информацию

в новостной статье, эксплицируя авторскую оценку событий, и в сочетании с глаголом *to steal* – воровать (*stole formula)* создает отрицательный фон, формируя негативное отношение читателя.

В двух небольших по объему статьях представлены многочисленные единицы с семой «красть», принадлежащих к разным стилистическим регистрам *to nab, to steal, to swipe, to pinch*, а также лексические единицы, относящиеся к криминальной сфере, обладающие отрицательной коннотацией: *spook, culprit, espionage, to blackmail, hackers.*

При реализации **тактики безличного обвинения** виновник нежелательного действия не указывается открыто, а используются обобщающие слова *(foreign states)*: … *there are* ***foreign states*** *who would like to get their hands on sensitive information* (The Sun, 11.10.2021).

Россия обвиняется в господстве в ней тоталитарного режима – *totalitarian regimes.* Она представляет угрозу, занимаясь промышленным и экономическим шпионажем*: … there's state activity seeking to engage in* ***industrial espionage and economic espionage****. We* ***face threats*** *of this type* (The Sun, 11.10.2021).

Для придания убедительности своей точки зрения авторы апеллируют к **мнению авторитетных медицинских специалистов и официальных лиц**. Используя цитаты экспертов, журналисты не выражают собственное мнение, сохраняют непредвзятость текста: ***Danny Altmann, professor of immunology at Imperial College****, said: "The collateral damage from release of any vaccine that was less than safe and effective would exacerbate our current problems insurmountably.* ***Francois Balloux, professor of computational systems biology at University College London****, described it as "a reckless and foolish decision. Mass vaccination with an* ***improperly*** *tested vaccine is* ***unethical****. Any problem with the Russian vaccination campaign would be* ***disastrous*** *...* (The Guardian, 11.08.2020). В статье используют словами с негативным лексическим значением: *reckless, foolish*, *unethical, improperly,* свидетельствующие о необдуманном, безнравственном решении применять вакцину*;* а лексемы, принадлежащие семантическому полю «опасность»: *damage, not safe, disastrous, to exacerbate problems,* указывают на высокий риск, связанный с вакцинацией.

Одним из распространенных приемов атаки на российскую вакцину является **цитация высказываний граждан**, нежелающих вакцинироваться: S*ome public sector workers expressed* ***scepticism over the vaccine's safety****: "I* ***don't trust*** *the government. There's* ***no way*** *I'm taking the vaccine," said one Moscow teacher* (The Guardian, 11.08. 2020); *"I won't get vaccinated until, I don't know, they break me and vaccinate me* ***by force****. I don't see the point in it, there are* ***no guarantees it's safe****," says the paramedic from Oryol* (Reuters, 01.11.2021). В подобных высказываниях граждан отсутствует аргументативное начало, высказывания эмоциональны, в них упоминается гипотетическая угроза (*break me, vaccinate by force*), они отличаются высокой плотностью единиц, передающих отрицание: частица *not* (4 раза) и местоимение *no* (2 раза).

Политический дискурс считается не столько областью убеждения, где аргументация опирается на факты, сколько областью внушения и манипуляций. На этом строится **тактика бездоказательного умаления авторитета**. Так, в статье приводятся факты, которые говорят в пользу вакцины, но автор тут же выражает недоверие, которое является бездоказательным: *Sputnik's makers say the shot has been approved in 61 countries and exported to 40. But* ***safety concerns*** *linger, and many EU leaders are* ***sceptical*** *of Russia's intentions* (The Guardian, 30.04.2021).

Авторы обращаются к тактике **«индуктивного обобщения»** или, другими словами, к приему введения в отрицательно оцениваемый ассоциативный ряд. В таких случаях упоминается ряд инцидентов, негативно характеризующих страну в целом, выбранных произвольно и не имеющих ничего общего с производством вакцины. В следующем примере ставятся в один ряд случаи отравления диссидентов, использование допинга отечественными спортсменами во время олимпиады в Сочи и сфабрикованные результаты испытаний вакцины: … *that the Russian government, already eyed warily in medical matters over accusations of poisoning dissidents and doping Olympic athletes, was now cooking the books on vaccine trial results, perhaps for reasons of national pride or marketing* (NYT, 08.01.2021). Автор приходит к выводу о желании России использовать вакцину с коммерческой целью.

В другой статье на основе метода индуктивной экстраполяции автор ставит в один ряд предполагаемую кражу технологии производства вакцины и энергетический шантаж: *Whether it is* ***stealing*** *the design for Astra- Zeneca or* ***blackmailing*** *us over energy by these authoritarian and* ***totalitarian regimes****, we need to get wise to them* (The Sun, 11.10.2021).

К стратегии дискредитации с целью создания отрицательного эффекта, вероятно, можно отнести и стилистические приемы, такие как ирония и сарказм. Данные тропы могут выступать самостоятельно, а могут быть частью других речевых тактик, что мы уже наблюдали в примерах выше. В следующем примере представитель системы здравоохранения утверждает, что у русской вакцины нет шансов попасть на рынок США: *the Russian vaccine is considered so* ***half-baked*** *in the United States that it hadn't even* ***piqued US interest in a serious way*** *before the rollout. "There's* ***no way in hell*** *the US tries this (Russian vaccine)* ***on monkeys, let alone people****"* (CNN, 13.10.2020). Сначала мы видим интерпретацию слов официального представителя США автором статьи, где он шутливо использует эпитет *half-baked*, а также говорит о том, что вакцина не вызвала ни малейшего интереса в США, а потом приводится само высказывание чиновника, в котором наблюдается утрата официального стиля, в нем присутствует лексика сниженного регистра *no way in hell;* саркастически иронизируется о том, что даже обезьянам нельзя ставить данную вакцину, намекая на большие риски при ее использовании. Ирония выполняет функцию насмешки, неодобрения, критики.

Значима роль заголовков при освещении данной темы. Практически во всех заголовках эксплицитно выражается отрицательная оценка за счет использования эмотивной лексики. В них, как и в самих текстах, постоянно присутствуют такие лексические единицы, как *sceptisism, concern, anxiety*, *worry, (not) safe and effective,* которые создают негативный эмоциональный фон, вызывают состояние тревоги у читателя, воздействуют на его эмоциональную сферу, укрепляют его предубеждения: *WHO voices* ***concerns*** *over Sputnik V Covid vaccine plant* (The Guardian, 23.06.2020); *Russia approves Sputnik V Covid vaccine despite testing* ***safety concerns*** (The Guardian, 11.10.2020).

Автор следующего заголовка прибегает к риторическому вопросу, в котором использует политическую метафору: *Is Russia's Covid vaccine anything more than a* ***political weapon?*** (The Guardian, 30.04.2021).

Емкое и эмоционально нейтральное заглавие однозначно задает вектор использования российской вакцины – посеять раздор в Европе: *Russian Attempts to Expand Sputnik Vaccine* ***Set Off Discord*** *in Europe* (NYT, 2.05.2021).

Следующий заголовок указывает на бесполезность вакцины, а также содержит иронию над «кошмаром для русских», поскольку вакцина несовместима с двумя рюмками водки: ***FRIGHT*** *RUSSIAN.* ***Nightmare*** *for Russians as Sputnik V jab could be rendered USELESS by drinking two shots of vodka a day* (The Sun, 11.10.2021).

Таким образом, стратегия дискредитация реализуется через широкий репертуар речевых тактик и языковых средств. Как показал материал, авторы статей используют тактики обвинения, поляризации, создания образа врага, индуктивного обобщения, навешивания ярлыков, бездоказательного умаления авторитета; прибегают к цитации авторитетных источников и простых граждан. Отрицательная оценка выражается преимущественно эксплицитно, за счет использования лексических единиц с отрицательной коннотацией, эмотивной лексики с негативной семантикой, а также таких лингвостилистических средств, как эпитет, метафора, сравнение и ирония (сарказм), риторические вопросы. Заголовки и заголовочные комплексы играют особую роль, поскольку, выполняя информативно-ориентирующую функцию, не только актуализируют смысл, но и содержат в себе лексические единицы с отрицательным значением, предвосхищая оценочность статьи. Все вышеупомянутые тактики и ресурсы языка нацелены на формирование устойчивого отрицательного образа в сознании мирового сообщества к вакцине, позиционирование ее как ненадежную, рискованную, неэффективную. Основной посыл проанализированных тактик сводится к двум основным аргументам: 1) Россия использует вакцину с целью оказать влияние на Запад, расколоть его единство; приобретение российской вакцины ведет к зависимости от России, т. е. используются политические аргументы против вакцины Спутник V; 2) российская вакцина не прошла все этапы клинических испытаний, является небезопасной – аргументы медицинского характера.

На наш взгляд, следует отметить, что речевые тактики личностно обусловлены и выбираются автором с определенной целью. Общий обзор используемых тактик дискредитации приводит к выводам о том, что за их выбором стоят экономические и политические причины, а также неумение и нежелание наладить кооперативное взаимодействие и перейти в плоскость бесконфликтного дискурса.

В данной работе мы ограничились исследованием одной стратегии при освещении темы вакцины Спутник V, однако перспективой дальнейшего изучения представляется рассмотрение системной организации стратегий речевого воздействия при освещении данной темы.

Библиографический список

1. Хабекирова З.С. Стратегия дискредитации и приемы ее реализации в политическом дискурсе демократической оппозиции. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011; № 2.
2. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Паршина О.Н. *Российская политическая речь: Теория и практика.* Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
4. Михалева О.Л. *Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия.* Москва: ЛИБРОКОМ, 2004.
5. Руженцева Н.Б. *Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе:* монография. Екатеринбург, 2004.
6. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international
7. *The New York Times (NYT)*. Available at: https://www.nytimes.com
8. *The Washington Post (WP)*. Available at: https://www.washingtonpost.com
9. *The Sun*. Available at: https://www.thesun.co.uk

10. *CNN*. Available at: https://edition.cnn.com
11. *Reuters*. Available at: https://www.reuters.com

References

1. Habekirova Z.S. Strategiya diskreditacii i priemy ee realizacii v politicheskom diskurse demokraticheskoj oppozicii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011; № 2.
2. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Parshina O.N. *Rossijskaya politicheskaya rech': Teoriya i praktika.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
4. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: specifika manipulyativnogo vozdejstviya.* Moskva: LIBROKOM, 2004.
5. Ruzhenceva N.B. *Diskreditiruyuschie taktiki i priemy v rossijskom politicheskom diskurse:* monografiya. Ekaterinburg, 2004.
6. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international
7. *The New York Times (NYT)*. Available at: https://www.nytimes.com
8. *The Washington Post (WP)*. Available at: https://www.washingtonpost.com
9. *The Sun*. Available at: https://www.thesun.co.uk/
10. *CNN*. Available at: https://edition.cnn.com
11. *Reuters*. Available at: https://www.reuters.com/

Статья поступила в редакцию 02.11.22

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-399-401

***Vladimirova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vsv6725@mail.ru*
***Vorobieeva E.K.**, MA student, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: eugenia.9.0.9v@gmail.com*

POSITIVE EMOTIONS IN ENGLISH: GENDER ASPECT. The article analyses linguistic features in representation of positive emotions in the gender aspect on the material of English romantic drama film "Pride and Prejudice" (2005). The study focuses on the lexical units as nominations for expression of positive emotions in the English language. The importance based on the identification of the life topics associated with positive reactions of men and women. The authors identify, compare and represent the lexical units in the gender aspect, describe their similarities and differences in men's and women's speech. The conclusion contains the results of the study. Out of 84 identified cases in the using of lexical units expressing positive emotions in the film emotive vocabulary (61), vocabulary of emotions (17), emotive interjections (6). Women use more the vocabulary of emotions and emotive interjections; men use more emotive vocabulary. The differences can be explained by belonging to different genders. The women's speech represents directly emotional state. Men hold their feelings back and don't talk about them openly.

Key words: **positive emotions, representation, lexical units, gender, differences and similarities.**

***С.В. Владимирова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vsv6725@mail.ru*
***Е.К. Воробьева,** магистр, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: eugenia.9.0.9v@gmail.com*

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В данной статье освещаются проблемы языковой репрезентации положительных эмоций в гендерном аспекте по материалу англоязычного художественного фильма «Pride and Prejudice» (2005). Исследуются лексические единицы английского языка как прямые номинации выражения положительных эмоций. Структурируются жизненно обусловленные ситуации, связанные с положительными реакциями мужчин и женщин, устанавливаются сходства и различия в их понимании и употреблении лексических средств репрезентации. Авторами отмечены 84 лексические единицы: эмотивная лексика (61 единица), лексика эмоций (17 единиц), эмотивные междометия (6 единиц). Результаты исследования показывают, что женщины чаще используют лексику эмоций, эмотивные междометия; в то время как мужчины употребляют эмотивную лексику, что объясняется их биологическими и психологическими различиями в восприятии окружающего мира и отношении к нему.

Ключевые слова: **положительные эмоции, репрезентация, лексические единицы, гендер, различия и сходства.**

На протяжении своей жизни человек переживает огромный спектр эмоций, связанных с различными событиями. Они являются своеобразным отражением его внутреннего мира, передаются на невербальном и вербальном уровнях. Для понимания первого достаточно увидеть мимику, жесты, телодвижения собеседника, второй реализуется с помощью лексических, фонетических, синтаксических единиц, которые могут быть истолкованы получателем информации по-своему, в зависимости от возраста, образования, принадлежности к определенной культуре, национальности и других факторов.

Считается, что степень и особенности выражения эмоций отчасти зависят от гендерной принадлежности личности. Женщины по своей природе более эмоциональны и не сдержаны по сравнению с мужчинами, что можно наблюдать на языковом уровне, в том числе за счет употребления эмоционально окрашенной лексики. Данное утверждение является многоаспектным, поэтому привлекает внимание ученых различных областей науки, включая философию, психологию, культурологию, лингвистику и другие.

Восприятие гендерных различий в социуме происходит на уровне понимания особой сложной социокультурной модели, включающей ролевые, ментальные, поведенческие, языковые и иные сходства и различия между представителями противоположного пола. Вопросы эмоциональной жизни человека затрагиваются в трудах отечественных и зарубежные исследователей (Бабенко Л.Г., Ионова С.В., Егорова З.В., Костюшкина Г.М., Шаховский В.И., Juez L.A., Wierzbicka A.); анализируется психология эмоций (Леонтьев А.Н., Хелер А., Изард К. и др.); рассматриваются инструменты невербальной и вербальной репрезентации внутреннего мира (Колмогорова А.В, Кристенсен Н., Левина О.А., Николаева Г.Р., Соболь Е.Ю., Талашова Н.Г., Филимонова О.Е., Цыбина Л.В., Эбзеева Ю.Н.), в том числе с гендерной точки зрения (Колпакова Л.В., Назарова Е.Д., Салмина Т.Н., Eakins B., Romaine S.). Однако в сравнительном аспекте языковые средства выражения положительных эмоций представителями разных гендеров как реакции на определенные жизненно обусловленные ситуации изучены недостаточно полно, фрагментарно описаны их лексические репрезентанты.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей языковых картин мира мужчин и женщин, их ментального и речевого поведения, репрезентирующих положительное отношение к жизненным событиям.

Целью исследования стал сравнительный анализ языковых средств выражения положительных эмоций в гендерном аспекте. В качестве задач были определены следующие: 1) структурировать и сравнить жизненно обусловленные ситуации, вызывающие положительные эмоции у мужчин и женщин; 2) определить лексические средства выражения данных эмоций; 3) установить сходства и различия употреблении ими лексических средств, выражающих положительные эмоции. Материалом явилась англоязычная версия художественного фильма «Pride and Prejudice» (2005).

Научная новизна исследования состоит в изучении эмоционального потенциала вербальных репрезентантов как отражение духовного мира гендеров. Теоретическая значимость объясняется тем, что полученные результаты позволят расширить знания о характере, менталитете, языковых особенностях выражения эмоций мужчинами и женщинами в англоязычной лингвокультуре. Выводы и заключения могут быть использованы в качестве дополнительного материала при изучении вузовских дисциплин по межкультурной коммуникации, теории и практике перевода. Основными методами стали лингвистическое описание, сравнительный анализ лексических средств выражения обозначенных эмоций.

Одной из основополагающих характеристик личности человека считается эмоция, поскольку определяет умение необходимым образом реагировать на происходящие события и явления действительности, мотивирует, организует, направляет восприятие, мышление, поступки. Она – субъективна, зависит от ситуации, воспитания, темперамента личности, а также принадлежности к определенному полу.

В общем понимании эмоция объясняется как переживаемое или осознаваемое в психике человека; процессы, которые происходят в нервной и иных системах человеческого организма; выразительные комплексы, которые могут быть представлены как жесты и мимика [1, с. 16]. В узком понимании характеризуются как «простейшие психические состояния, связанные с удовлетворением органических потребностей» [2, с. 6]. Представляя собой личностную реакцию на определенную жизненную ситуацию, эмоции выражаются двояко: «в качестве эмоционального сопровождения или эмоциональной окраски и возникают в результате прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде эмоциональных оценок; обозначаются языковыми знаками объективно существующей реальности» [3, с. 3].

В научной литературе представлены различные классификации эмоций, однако большинство авторов выделяет три основные группы: положительные, отрицательные, амбивалентные. Поскольку положительные эмоции связаны с радостными, яркими событиями, передают хорошее расположение духа, удовлетворения самим собой и окружающими, а также учитывая тот факт, что в представлениях гендеров есть определенные расхождения в их понимании и последующих реакциях, к тому же наблюдаются различия в языковых средствах выражения, остановимся подробнее на данном аспекте.

Положительные эмоции демонстрируют состояние и готовность человека принимать должным образом какие-либо события, происходящие в жизни, получая от этого удовольствие. К ним относятся радость, блаженство, счастье, восторг, симпатия, доверие, гордость, благодарность и т. д. Возникновение сопряжено с действиями, происходящими в реальной жизни или с мыслями, связанными с ними. Характер репрезентации зависит от принадлежности личности к определенному полу, определяется биологическими и психологическими факторами.

В понимании Дж. Р. Удри, «гендер» – спектр характеристик, относящихся к маскулинности и феминности [4, с. 563]. При этом данное слово не всегда соотносится с понятием «пол». И.В. Костикова отмечает, что «гендер» затрагивает психические, культурные и социальные различия, в то время как «пол» касается только физических различий, к числу которых относятся физиологические и анатомические [5, с. 9].

Е.Д. Назарова характеризует «гендер» как социальный или социокультурный пол [6]. Важным условием употребления языковых средств при выражении положительных эмоций считает характер гендерной идентичности, т. е. тот факт, как личность сама себя воспринимает.

Исходя из того, что в большинстве современных научных исследований понятия «гендер» и «пол» рассматриваются как дополняющие друг друга, а их интерпретация определяется исключительно контекстом, философскими, социальными, политическими и иными установками конкретного автора, от лица которого идет повествование, в исследовании данные понятия рассматриваются как характеристики людей, относящихся к противоположному полу.

В социуме существуют определенные стереотипные взгляды на ситуацию, детерминирующую тот факт, что мироощущения гендеров различаются, равно как и способы их выражения. Б. Шон полагает, что речевая репрезентация положительных эмоций основывается на критерии социальных гендерных ролей. Действия, выполняемые в повседневной жизни, откладывают отпечаток на то, каким образом выражаются эмоции [7]. Они являются ситуативно обусловленными, возникают в ходе вербальной и невербальной коммуникации, характер выражения различен. Мужчины в определенной степени сдержаны, а женщины – импульсивны, что наблюдается на тональном, лексико-синтаксическом уровнях, уровне громкости и скорости произнесения и т. д. [8].

Л.В. Колпакова также отмечает женскую эмоциональность, причиной которой является природа организма. Эмоции переполняют женщин, они хотят делиться собственными мыслями и переживаниями с другими. Особое внимание автор уделяет тому факту, что, в отличие от мужчин, они стремятся демонстрировать свои эмоции не только в особых случаях, но и в повседневном общении [9].

М.А. Кузнецов выделяет следующие характеристики женской эмоциональной сферы: тревожность, точность, яркость переживания, подверженность депрессии и эмоциональным расстройствам, демонстрации своих чувств и переживаний окружающим, чувствительность к событиям в личной и общественной жизни [10]. Для мужчин, напротив, характерны спокойствие, сдержанность, сокрытие эмоций, строгая социальная регламентации их проявления. Стереотипный социальный статус зачастую заставляет скрывать настоящие чувства под «маской грубости» или метафоры [9].

В качестве материала для проведения анализа была выбрана англоязычная версия художественного фильма «Pride and Prejudice» (2005), известного в русскоязычном варианте как «Гордость и Предубеждение». В нем освещаются вопросы, представляющие важность для каждого человека: моральные ценности, любовь, брак, семья, воспитание детей, забота о близких, честь, достоинство, самопожертвование. Создатели фильма показывают отношение к ним представителей противоположного пола, сходство и различие во взглядах, чувствах и переживаниях.

Исходя из содержания фильма, а также учитывая социальные роли гендеров, их интересы, были обобщены жизненные ситуации, репрезентирующие положительные эмоции.

Таблица 1

Гендерное сравнение жизненных ситуаций, обусловливающих выражение положительных эмоций

Жизненные ситуации	
женщины	*мужчины*
семья, брак	
дети	
статус матери и жены	социальный статус, общественное признание
мужчины	женщины
домашнее хозяйство	работа, карьера
внешность	поступки
увлечения (искусство, литература, музыка, кино)	увлечения (скачки, физические нагрузки, азартные игры)
времяпрепровождение в кругу семьи	времяпрепровождение в обществе
приготовление пищи	прием пищи
честь, достоинство, порядочность, торжество справедливости	

Описанные темы иллюстрирует различные представления мужчин и женщин в понимании того, что делает их счастливыми, вызывает положительные эмоции. Представители сильного пола обращают внимание на внешнюю сторону жизни. Для них важно достойно выглядеть в глазах других, соответствовать определенному социальному статусу, вести соответствующий ему образ жизни, быть признанными и уважаемым в обществе. Для женщин наиболее важна внутренняя сторона, отражающая их биологическое предназначение. Она получает удовольствие, занимаясь домашними делами, заботясь о детях и муже, обустраивая быт, проводя свободное время в кругу семьи, увлекается искусством или кулинарией.

Общие положительные реакции касаются семьи и брака, рождения и воспитания детей, чувства радости и гордости за их успехи. Мужчины и женщины сходятся во мнении относительно моральных ценностей, таких как честь и достоинство, порядочность, справедливость.

В речи эмоции передаются с помощью специальных средств, эмотивов. Они присутствуют на всех языковых уровнях и представляют собой семиотическую систему корреляций между возможными психическими состояниями людей и их концептуализацией. Эмотивы можно считать своего рода маркерами эмоционального самовыражения, они передают собственные переживания личности без строгой целевой направленности на определенного адресата и эмоционального воздействия. Таковыми стали лексические единицы английского языка как прямые номинации выражения положительных эмоций.

На основе анализа научной литературы (Брылина Е.А., Гацура Н.И., Маслечкина С.В., Эбзеева Ю.Н. и др.) были определены лексические единицы, репрезентирующие положительные эмоции:

– лексика эмоций называет определенные чувства, характеризует эмоциональную сферу человека, включает лексические единицы с нейтральной эмоциональной окраской, выражающие эмоции в определенном контексте;

– эмотивная лексика передает переживания в их собственном статусе, отношение к предмету речи (слова-оценки с эмотивной семантикой, аффективы, коннотативы, экспрессивы, жаргонизмы, брань, высокопарная/обсценная лексика и др.), относится к различным частям речи, представляет собой объединение слов с эмотивной семантикой в статусе значения и со-значения;

– эмотивные междометия и междометные слова выражают соответствующие переживания, сопровождаются жестами, мимикой и интонацией, поскольку не обладают строго определенной номинативной функцией.

Данные эмотивные единицы были проанализированы в хронометражах фильма «Pride and Prejudice» в речи обоих гендеров. Обратимся к примерам, которые для удобства сравнения представлены в виде табл. 2.

В первом эпизоде (тема «Мужчины») сестры Биннет обсуждают возвращение Мистера Бингли, используя лексику эмоций. Чувства переполняют их, они перебивают друг друга, употребляют нейтральные лексические единицы, которые в данной ситуации выступают как оценочные, подчеркивают материальное состояние и социальный статус этого господина: *«with more than one chaise» – «с более чем одним фаэтоном», «five thousand a year» – «пятью тысячами в год», «single» – «холост»*. Интерес девушек к представителю противоположного пола, волнение от полученного известия усиливает междометие *«Shhhh!»*.

Во втором эпизоде представлены размышления мужчин на тему «Женщины». Общество симпатичных молодых девушек им приятно, вызывает положительные эмоции. Мужчины восхищаются красотой, используя эмотивную лексику *«pretty girls» – «хорошенькие девушки», «the only handsome girl» – «единственная красивая девушка», «the most beautiful creature» – «самое прекрасное существо», «very agreeable» – «очень приятна»*. Переполняющие чувства подчеркивают слова: *«the most», «never», «many», «the only»*. Но в отличие от женщин, обсуждавших тему «Мужчины», они сдержаны, скрывают свои чувства за «ма-

Таблица 2

Лексические единицы в выражении положительных эмоций в гендерном аспекте

№	*Хронометражи из фильма«Pride and Prejudice»*	
1.	*Хронометраж: 3:12–3:24*	
	LIZZIE: Liddy! Kitty – what have I told you about listening at the door!	ЛИЗЗИ: Лидди! Китти, что я тебе говорила о подслушивании у дверей!
	LYDIA: Never mind that, there's a Mr Bingley arrived from the North!	ЛИДИЯ: Неважно, мистер Бингли прибыл с севера!
	KITTY: with more than one chaise!	КИТТИ: с более чем одним фаэтоном!
	LYDIA: and five thousand a year!	ЛИДИЯ: и пятью тысячами в год!
	LIZZIE: Really?!	ЛИЗЗИ: Правда?!
	LYDIA: And he's single!	ЛИДИЯ: И он холост!
	JANE: Who's single?	ДЖЕЙН: Кто не женат?
	LIZZIE: A Mr Bingley, Kitty.	ЛИЗЗИ: Мистер Бингли, Китти.
	KITTY: Shhhh! [11]	КИТТИ: Ш-ш-ш!
2.	*Хронометраж: 09:40 – 10:06*	
	BINGLEY: Upon my word I've never seen so many pretty girls in my life.	БИНГЛИ: Честное слово, я никогда в жизни не видел столько хорошеньких девушек.
	DARCY: You are dancing with the only handsome girl in the room.	ДАРСИ: Ты танцуешь с единственной красивой девушкой в комнате.
	BINGLEY: Oh, she is the most beautiful creature I ever beheld, but her sister Lizzie is very agreeable.	БИНГЛИ: О, она самое прекрасное существо, которого я когда-либо видел, но ее сестра Лиззи очень приятна.
	DARCY: Perfectly tolerable, I dare say, but not handsome enough to tempt me.	ДАРСИ: Вполне сносно, осмелюсь сказать, но недостаточно красива, чтобы соблазнить меня.
	DARCY: You had better return to your partner and enjoy her smiles, for you are wasting your time with me [11].	ДАРСИ: Тебе лучше вернуться к своей партнерше и насладиться ее улыбками, потому что ты зря тратишь на меня время

ской» безразличия, рассудительны *«but not handsome enough to tempt me» – «но недостаточно красива, чтобы соблазнить меня»*. Их суждения имеют более строгий и рациональный характер.

В ходе анализа хронометражей были установлены 84 лексические единицы, репрезентирующие положительные эмоции героев: эмотивная лексика (61 единица – 73%), лексика эмоций (17 единиц – 20%), эмотивные междометия (6 единиц – 7%). Такое количество можно объяснить тем, что в художественном фильме положительные эмоции демонстрируются преимущественно на невербальном уровне с помощью зрительного ряда (визуализация атмосферы, природы, мимика, жесты, телодвижения). Звуковой ряд дополняет музыка, соответствующая настроению героев. Часто для понимания эмоций слова оказываются лишними.

Сравнение в гендерном аспекте показывает, что женщины чаще используют лексику эмоций (11 единиц – 65%), чем мужчины (6 единиц – 35%). По причине психологических и физиологических особенностей они употребляют слова, напрямую отражающие их эмоциональное состояние, используют нейтральную лексику, описывая эмоции и ощущения. У представителей обоих гендеров лексика эмоций группируется вокруг жизненно обусловленных ситуаций «Мужчины»/«-Женщины». Эмотивная лексика, наоборот, чаще встречается в речи мужчин (37 единиц – 60%), чем женщин (24 единицы – 40%), так как они стараются избегать открытого выражения собственных чувств. Она затрагивает темы «Увлечения», «Социальный статус». Эмотивные междометия и междометные слова в большей степени присущи женщинам (4 единицы – 67%), подчеркивают их несдержанность, импульсивность. В речи мужчин (2 единицы – 33%) они употребляются в таких жизненных ситуациях, как «Честь», «Достоинство».

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают следующее:

1. Существуют гендерные различия в восприятии жизненных ситуаций, вызывающих положительные эмоции: мужчинам доставляет удовольствие внешняя сторона жизни, женщинам интересна внутренняя. Мужчины и женщины по-разному понимают свое предназначение и место в жизни. Их взгляды совпадают относительно ценности семьи и брака, ответственности за воспитание детей, что объясняется природой человека.

2. Положительные эмоции репрезентируются с помощью лексических единиц, характеризующих эмоциональное состояние человека. В фильме чаще употребляется эмотивная лексика, поскольку оценивает жизненные ситуации. Менее всего представлены эмотивные междометия, они заменяются невербальными средствами выражения эмоций.

3. В речи женщин преобладает лексика эмоций. В силу своего воспитания и менталитета они акцентируют внимание на событиях, не представляющих определенной значимости. Нейтральные лексические единицы приобретают эмоциональную окраску, открыто передают внутреннее состояние и ход мыслей. Мужчины употребляют эмотивную лексику, которая помогает передать сдерживаемые и скрываемые чувства. Различия речевого поведения объясняются личностными, ментальными, поведенческими характеристиками гендеров, их воспитанием и мировосприятием, биологическими и психологическими особенностями.

В дальнейшем представляется перспективным сравнительное изучение вербализации положительных эмоций в гендерном аспекте на материале русского и других иностранных языков.

Библиографический список

1. Изард К.Е. *Эмоции человека*. Москва: МГУ, 1980.
2. Камалова А.А. Чувства, эмоции, ощущения? О репрезентативности психических состояний в русском языке. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2017; № 4: 5–11.
3. Бабенко Л.Г. *Русская эмотивная лексика как функциональная система*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Свердловск, 1990.
4. Удри Дж. Ричард. Природа гендера (англ.). *Демография.* 1994; Выпуск 31, № 4: 561–573.
5. Костикова И.В. *Введение в гендерные исследования*. Москва: Аспект Пресс, 2005.
6. Назарова Е.Д. *Гендер адресата как прагматический фактор коммуникации.* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2009.
7. Шон Б. *Гендерная психология. The Social Psychology of Gender*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002.
8. Салмина Т.Н. *Гендерные особенности вербального и невербального выражения полярных эмоций в сценическом диалоге*. Москва, 2003.
9. Колпакова Л.В. Проявление гендерной специфики эмоциональной сферы личности в языке. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2018; № 6 (195): 62–67.
10. Кузнецов М.А. *Эмоциональная память.* Харьков: Крок, 2005.
11. *Pride and Prejudice (scrippts).* Available at: http://www.forprideandprejudice.com/2017/11/pride-and-prejudice-2005-adaptation.html

References

1. Izard K.E. *`Emocii cheloveka*. Moskva: MGU, 1980.
2. Kamalova A.A. Chuvstva, `emocii, oschuscheniya? O reprezentativnosti psihicheskih sostoyanij v russkom yazyke. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2017; № 4: 5-11.
3. Babenko L.G. *Russkaya `emotivnaya leksika kak funkcional'naya sistema*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Sverdlovsk, 1990.
4. Udri Dzh. Richard. Priroda gendera (angl.). *Demografiya.* 1994; Vypusk 31, № 4: 561-573.
5. Kostikova I.V. *Vvedenie v gendernye issledovaniya*. Moskva: Aspekt Press, 2005.
6. Nazarova E.D. *Gender adresata kak pragmaticheskij faktor kommunikacii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2009.
7. Shon B. *Gendernaya psihologiya. The Social Psychology of Gender*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2002.
8. Salmina T.N. *Gendernye osobennosti verbal'nogo i neverbal'nogo vyrazheniya polyarnyh `emocij v scenicheskom dialoge*. Moskva, 2003.
9. Kolpakova L.V. Proyavlenie gendernoj specifiki `emocional'noj sfery lichnosti v yazyke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 6 (195): 62-67.
10. Kuznecov M.A. *`Emocional'naya pamyat'*. Har'kov: Krok, 2005.
11. *Pride and Prejudice (scrippts).* Available at: http://www.forprideandprejudice.com/2017/11/pride-and-prejudice-2005-adaptation.html

Статья поступила в редакцию 23.10.22

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-402-404

***Makarova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
***Goncharov A.S.**, BA student, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***Savello E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Caucasus Federal University, Stavropol, E-mail: elena.savello@mail.ru*
***Tsyganskaya O.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: gypsyroks@yandex.ru*

FOR A PRIVATE PERSON. TO THE DISCOURSE OF MICROHISTORY ON THE SIGNIFICANCE OF ART AND LITERATURE THROUGH THE EYES OF JOSEPH BRODSKY (BY EXAMPLE OF THE NOBEL SPEECH TEXT). The article presents a study of a problem of private existence through the prism of the meaning of art and literature in the work of Joseph Brodsky. The relevance of the research topic lies in the need for a private study of the Nobel speech as an independent product of creativity and as a reception of the life path and poetic achievements of the author, his personal attitudes and features of the picture of the world. The practical significance of the study is determined by the possibility of using the materials of the article in the further study of the author's creative heritage. In methodological terms, the results can be used in classes in literary and linguistic disciplines at the level of a higher educational institution. The methodological apparatus of the study included linguistic, literary methods and methods of historical anthropology. The result of the study was the definition of the meaning of art, literature and poetry through the prism of the life and work of Joseph Brodsky.

Key words: **postmodernism, dualism, discourse, objectivity, experiment, image, play on words.**

***О.С. Макарова**, канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
***А.С. Гончаров**, бакалавр, лаборант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***Е.В. Савелло**, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: elena.savello@mail.ru*
***О.Г. Цыганская**, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: gypsyroks@yandex.ru*

ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА ЧАСТНОГО. К ДИСКУРСУ МИКРОИСТОРИИ О ЗНАЧЕНИИ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ ГЛАЗАМИ ИОСИФА БРОДСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА НОБЕЛЕВСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ)

Настоящая статья посвящена изучению проблемы частного существования через призму значения искусства и литературы в творчестве Иосифа Бродского. Актуальность темы исследования заключается в необходимости частного изучения Нобелевского выступления как самостоятельного продукта творчества и рецепции жизненного пути и поэтических достижений автора, его личностных установок и особенностей картины мира. Практическая значимость исследования определена возможностью использования материалов статьи в дальнейшем изучении творческого наследия автора. В методическом плане результаты можно использовать на занятиях по литературоведческим и лингвистическим дисциплинам на уровне высшего учебного заведения. В методологический аппарат исследования вошли лингвистические, литературоведческие методы и методы исторической антропологии. Результатом исследования стало определение значения искусства, литературы и поэзии через призму жизни и творчества Иосифа Бродского.

Ключевые слова: **постмодернизм, дуализм, дискурс, предметность, эксперимент, образ, игра слов.**

Проблема изучения творческого наследия и идиостиля Иосифа Александровича Бродского нашла отражение в трудах американских и российских исследователей-лингвистов, философов и культурологов. Тем не менее малоизученным и в известном смысле спорным продолжает оставаться вопрос об особом видении поэтом сущности и предназначения искусства и литературы в рамках философского дискурса. Обращаясь к данной тематике, мы стремимся показать, что этико-эстетическая сторона наследия И.А. Бродского значит многое не только для судьбы мировой литературы, но и для каждого культурного, творческого человека в принципе.

Актуальность исследования, направленного на изучение специфики философского осмысления литературы и искусства И.А. Бродским на примере его личного «откровения», содержащегося в тексте Нобелевского выступления, заключается в важности расширения представления об идеалах, к которым человечество стремилось на заре цивилизации. Прежде всего, это свобода творчества и самосознания, возможность поиска себя в меняющемся мире. И.А Бродский, несмотря на жизненные трудности, всегда стоял на позиции, что «библиотека важнее парламента».

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов на занятиях по литературоведческим и лингвистическим дисциплинам на уровне высшего учебного заведения. В рамках проведения учебных пар по отечественному и зарубежному литературоведению материалы исследования могут быть использованы в рамках содержательного компонента занятий, а также в качестве основы при знакомстве с личностью писателя на научных, литературных кружках и внеплановых мероприятиях.

Практическая значимость выражена в академическом аспекте, анализе и герменевтике поэзии постмодерна, а также в возможности рассмотрения гиперреализма, магического реализма и феномена «смерти субъекта» посредством детального изучения творчества И.А. Бродского, конституент и синтагм «Нобелевской лекции», что будет способствовать процессу поиска новых приемов и методов при обращении к произведениям поэтов-постмодернистов, писавших свои работы на русском языке.

Научная новизна исследования обусловлена новым взглядом на интертекстуальность в творчестве И.А. Бродского в целом и «Нобелевской лекции» как художественного произведения в частности. При анализе концептуальной стороны работы мы обращаемся к аллюзиям и реминисценциям поэта, соотнося содержание лекции и произведений, к которым отсылает читателя автор.

Цель исследования состоит в комплексном анализе системы значений и смыслов искусства, литературы и поэзии в разделах «Нобелевской лекции» И.А. Бродского. Поставленная цель предполагает решение следующих исследовательских задач: 1) характеристика влияния личностей (т. н. «теней»), обозначенных автором в первом разделе лекции, на его творчество; 2) определение проблемы искусства и литературы во втором разделе лекции в контексте социальных и культурных противоречий в сознании личности; 3) анализ проблемы поэзии и «откровения», зависимости поэта от создания стихов в третьем разделе как основы постижения назначения искусства и литературы.

В качестве источниковой базы мы используем непосредственно текст «Нобелевской лекции», лежащий в основе данного исследования, и труды лингвистов и культурологов, занимавшихся изучением восприятия литературы, искусства и эстетических взглядов автора, а именно – исследования С. Баранчак, К.Б. Уразаевой, Л.Б. Крофт, Дж. Гивенса, С. Хини, П. Мариани, В. Пратт. В частности, следует выделить статью «Всегда сквозь» С. Баранчак с верными замечаниями по поводу эссеистических «открытий», послуживших базой для конструирования разделов Нобелевского выступления. Не менее интересной является статья К.Б. Уразаевой «Цикл И. Бродского "Часть речи" и метафизическая поэзия», в которой проводится параллель между философскими размышлениями автора в рамках третьего сборника стихотворений и Нобелевского выступления.

Методология исследования – текстологический подход Е. Файн, предполагающий анализ системы образов и смыслов, значений текста в рамках конкретного дискурса. В методический аппарат исследования вошли: 1) лингвистические методы – метод лингвистического наблюдения и описания, функциональный метод, сравнительно-лингвистический метод, лексико-семантический метод, идейно-образный метод, стилостатистический метод, контекстный метод, метод слова и образа; 2) литературоведческие методы – феноменологический метод, формальный метод, функциональный метод, метод мотивного анализа, метод литературной герменевтики; 3) методы исторической антропологии (микроистории) – номотетический метод, идиографический метод, абдуктивный метод, метод индексов, метод главных компонентов.

Перспектива развития авторской концепции связана с важностью переосмысления значения искусства и литературы в понимании автора, более детальным анализом и поиском смысла поэзии для мировой литературы, мирового сообщества.

1. «Тени». На основе сравнительного анализа можно выделить девять групп произведений, оказавших наибольшее влияние на творчество и жизненные ориентиры автора: 1) работы древнеримских поэтов и драматургов – Вергилия, Горация, Катулла, Марциала, Назона, Персия, Тибулла, Ювенала; 2) представителей Золотого века русской литературы – А.С. Пушкина, Е.А. Баратынского,

И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского; 3) представителей Серебряного века русской литературы – А.А. Ахматовой, А.А. Блока, Б.Л. Пастернака, В.С. Соловьева, В.Ф. Ходасевича, И.Ф. Анненского, М.И. Цветаевой, Н.С. Гумилева, О.Э. Мандельштама; 4) ярчайших творцов английской эстетической мысли – А. Джерарда, А. Попа, Д. Аддисона, Д. Харриса, Дж. Донна, Т. Рида; 5) американской эстетической мысли, представителей готики и романтизма – В. Брайента, В. Ирвинга, Г. Торо, Д. Лоуэлла, Р. Эмерсона, Э.А. По; 6) авторов передовой философской прозы – Г. Айха, Г. Гессе, Л.-Ф. Селина, С. Беккета, Ф. Кафки; 7) философов-иррационалистов и постмодернистов – З. Фрейда, А. Камю, А. Шопенгауэра, В. Франкла, Г. Гадамера, Ж. Бодрийяра, Ж. Деррида, Ж.-П. Сартра, К.Г. Юнга, К.Н. Леонтьева, Л.И. Шестова, М. де Унамуно, М. Хайдеггера, Н. Аббаньяно, Н.А. Бердяева, О. Вейнингера, С. Кьеркегора, Ф. Ницше, Э. Нойманна; 8) акторов всемирной поэтической традиции, традиции глобализма – Д. Уолкотта, О. Паса, Р. Фроста, Т. Элиота, У. Одена, Ч. Милоша, Э. Дикинсон; 9) современных писателей, филологов и литературных критиков – Х. Блума, И. Кальвино, М. Павича, Т. Стопгарда, У. Эко [1; 2].

В первом разделе Нобелевской лекции автор обозначил свое «неоднозначное» отношение к вручению награды, считая, что, помимо него, было множество людей, которые были достойны получить премию. Так, используя выражение urbi et orbi («городу [Риму] и миру»), торжественное папское представление, автор подчеркивал культурное, духовное значение нахождения у трибуны, но и еще – свое «неудобство», вызванное получением столь престижной награды. Более достойные, по мнению автора, литераторы – это те, кто «невольно бы говорили за самих себя, и, возможно, тоже испытывали бы некоторую неловкость» [3]. О.Э. Мандельштам, М.И. Цветаева, А.А. Ахматова стали для И.А. Бродского олицетворением русской культуры, символом свободы и бунта, а Р. Фрост и У. Оден – индексом американской культуры с ее безграничным потенциалом консолидации общества [4]. «Эти тени смущают меня постоянно, смущают они меня и сегодня». Автор называет себя их суммой, говоря о том, что не мог бы стать лучше их на бумаге или в жизни. В одном из эссе к этим пятерым автор прибавляет личность и творчество Б.Л. Пастернака, который был награжден в 1958 г., хотя и был вынужден отказаться от премии [3].

В теории литературы имена пятерых российских и советских поэтов с легкой подачи автора стали считаться лицом эпохи, когда наше общество переживало глубочайшую социально-политическую трагедию. В дискурсе исследования нас интересует, по крайней мере, общие черты и языковые особенности поэзии автора и названных им «теней». Важно показать степень культурного влияния, что оказали на И.А. Бродского представители Серебряного века и второй волны американского постмодернизма [4].

В лирике О.Э. Мандельштама много общего с ранним периодом творчества автора. Знакомство с акмеистами значительно изменило подход О.Э. Мандельштама к созданию содержательной части стихотворения. Он считал, что слово должно быть «камнем», а поэт – «архитектором». Предметность и вещественность всегда интересовали О.Э. Мандельштама, но отличительным в его поэзии было то, что он размышлял как о наличествующем, так и о внутреннем состоянии вещи. То же мы видим у И.А. Бродского, который наделял весом предметы, ища в архитектуре и окружающем пространстве философский, религиозный или мистический смысл. В позднем периоде творчества гиперреализм и дуализм позволили автору создавать систему образов и смыслов и разделить ее на два дискурса и два плана. Так, в стихотворении «Бабочка» автор размышляет одновременно о сущности живого существа и воплощенном образе «небытия», а в стихотворении «Натюрморт» философия автора касается вещей вообще, вещей как предметов материального мира и продукции неощутимого, сакрального спокойствия, благополучия. Подобный опыт присутствует у О.Э. Мандельштама в стихотворениях «Век», «Концерт на вокзале», «Silentium», «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» и др. [5].

То, в чем стили автора и О.Э. Мандельштама были совершенно непохожи, – это прямолинейность. И.А. Бродский не говорит напрямую о предмете повествования, вместо этого он использует мистические, библейские и романтические образы, с максимализмом и интонационной экспрессивностью, метафоричностью, которые были присущи творчеству М.И. Цветаевой. Ее и автора объединяли мотивы одиночества и трагическая история первой любви, эти мотивы и определили особую динамику развертывания действий. Позднее творчество И.А. Бродского принято называть «холодным романтизмом», однако данную точку зрения нельзя считать общепринятой. Свойственные его поэзии исповедальность и самобытность культурных концептов прослеживаются и у М.И. Цветаевой. Автор был одним из «первопроходцев» в постмодернизме среди авторов, пишущих на русском языке, это огородило его от акцентировок с парной рифмовкой. В остальном стилистические и лексико-семантические контрасты так же, как и у М.И. Цветаевой, были направлены на критику социальных реалий [5].

Не меньшее влияние на поэзию И.А. Бродского оказала А.А. Ахматова. Особенно это заметно на примере раннего периода творчества. Умолчание – вот главный прием, который автору удалось перенять и развить. Порой его паузы и «ограничители», создаваемые разрывом строк и двойственностью повествования, говорили больше слов. В этом смысле элементы постмодернизма позволили автору создать то, что даже А.А. Ахматовой было недоступно – скрытый минимализм, мельчайшие, неприметные образы предметов, природных явлений и человеческих чувств. Впрочем, И.А. Бродский никогда не был сторонником простой и точной формы слова-концепта, вместо этого он привык экспериментировать и создавать гармоничную форму из сложных языковых конструкций. Единственный раз, когда И.А. Бродский отказался от этого неформального правила, – при написании стихотворения «На столетие Анны Ахматовой» [6].

Переходный период творчества – тот, в котором наиболее ярко отражено влияние поэзии Б.Л. Пастернака, с опорой на его творчество И.А. Бродский пытался создать свою собственную, уникальную «систему», о которой говорил в первом разделе Нобелевской лекции. До странности необычная, «элегантная» поэзия Б.Л. Пастернака и бесстрашие перед поэтическими экспериментами – черта личности и творчества, определившая тонкий ритм, подобный «натянутому луку» [7]. Кроме того, у Б.Л. Пастернака и И.А. Бродского прослеживается общее стремление к раскрытию духовной культуры через природу, особенностей «мира за гранью», воплощению божественного через предметность. Примечательно, что именно в поэзии Б.Л. Пастернака И.А. Бродский искал вдохновения при создании многих ранних стихов с мистическим содержанием: «Пилигримы», «Рождественский романс», «В тот вечер возле нашего огня...» и др. [8].

С творчеством Р. Фроста и У. Одена автор познакомился уже тогда, когда стал мастером постмодернистской поэзии. Интертекстуальность, метапроза, пастиш, гиперреальность и магический реализм уже были знакомы И.А. Бродскому. У Р. Фроста автор научился фрагментации и особому подходу к созданию пространственного и временного искажения, вдобавок к тому, свойственная для поэзии Р. Фроста историографическая метапроза легла в основу позднего периода творчества автора. Общие темы и приемы У. Одена и И.А. Бродского – это тонкий черный юмор, ирония и философская игра слов. В большей степени именно поэзия У. Одена, как ясно из эссе «Поклониться тени», определила не только оригинальность и формы реминисценций в творчестве автора, но и его личные взгляды, отношение к литературе в целом и поэзии в частности [9].

2. Проблема искусства и литературы. Понимание назначения искусства в тексте Нобелевской лекции однозначно – индивидуальное: «Если искусство чему-то и учит (и художника – в первую голову), то именно частности человеческого существования». Элитарность и привилегированность нельзя назвать теми маркерами, что лежат в основе рассуждения автора. И.А. Бродский пытается дать характеристику «истинного», «сокровенного» искусства, но все равно имеет в виду некоторые черты элитарной культуры: автаркированность, аристократизм. Происходит бессознательное противопоставление аксиологической и символической самодостаточности, которые реализуются в творчестве профессионального художника, мастера, и творчества не репродуктивного, но и не оригинального на фоне эпохи. Автор использует один и тот же маркер на протяжении всего раздела – это «частность», как то: частность человеческого существования или «предпринимательство» – ощущение индивидуальности. Зарождение в человеке своего творческого «Я», по мнению автора, одновременно подталкивает его к элитарной культуре, исключительной и недоступной широкому кругу лиц и сближает с наследием мировой культуры. В итоге «человек частный» находит не узкий круг людей, способных понять его творчество, но встречает бесконечность человеческого существования [3].

В понимании автора «тени», как мы выяснили, являлись единственными акторами творчества, способными показать, как должен мыслить свободно сознающий себя человек. Проблема одиночества, связанная с таким миропониманием, не поднимается, а вместо этого не столько с философской, сколько с религиозной точки зрения автор возвеличивает личное восприятие, способное подарить человеку нечто большее, чем множественность социальных связей. Печальная история любви, ссылка, политические и литературные гонения, эмиграция во многом определили данную позицию, однако с ней нельзя не согласиться полностью. И.А. Бродский иронично замечает: «Многое можно разделить: хлеб, ложе, убеждения, возлюбленную – но не стихотворение, скажем, Райнера Марии Рильке» [3].

Далее автор рассуждает о массовой культуре, о ее «акторах», которые встречают «невнимание» и «брезгливость» среди т.н. «людей частных», поскольку те не могут изменить идеалам высокой культуры на бессознательном уровне, даже если физически способны адаптироваться к режиму презентации произведения или действовать согласно разряду масскульта. Таким образом, И.А. Бродский отсылает читателя к философскому вопросу о свойстве формы, являющейся носителем ценностного содержания. Это касается как произведения искусства, так и художника: оба являются продуктами чего-то большего, искусство – продукт миропонимания и мастерства художника, а он – продукт культуры своей эпохи и сумма своих личностных установок [3]. Из данной проблемы проистекает другая – проблема «необщности», к которой, как считает автор, мы были подготовлены генетически. Действительно, знакомый с трудами З. Фрейда и К.Г. Юнга, И.А. Бродский отстаивает позицию, что человек при рождении асоциален, социализирует его ближайшее окружение, этические и эстетические концепты повседневного и делового общения [7].

Автор видит единственный выход для человека гениального и талантливого (в рамках эпохи) – прожить собственную жизнь, следовать за своим идеалом и не израсходовать творческий потенциал на «тавтологию», повторив чужой опыт. Поэтому все трудности и экзистенциальные противоречия, связанные с «обязанностью» художника творить, видятся автору только платой за «откровение», о котором пойдет речь дальше. Размышляя о судьбе и назначении литературы, И.А. Бродский выделяет: «Язык и, думается, литература – вещи более древние,

неизбежные, долговечные, чем любая форма общественной организации». Имеется в виду, конечно, государство. Главным образом, регулятор жизни общества предстает в глазах автора только временной и ограниченной формой существования, тогда как литература является зеркалом эпохи и прямым инструментом культуры, а культура – это «бесконечное», неподвластное самой своей сутью политической системе. Ей может поддаться человек, но не литература или искусство. С этой позиции в интенции автора явно прослеживается критика формационной теории и непосредственно идеи равенства: «Вот почему оно [искусство] часто оказывается "впереди прогресса", впереди истории, основным инструментом которой является – не уточнить ли нам Маркса? – именно клише» [3].

3. Проблема поэзии и откровения. В контексте размышления об абсолютном зле – тоталитарных режимах XX в. – автор размышляет о том, как политические, социальные и культурные противоречия делают человека личностью, как формируют поколения и создают эффект отторжения. Именно противоречия придают литературе и поэзии «современное содержание» [3]. Поэзия имеет строгие законы, подвластные только человеку, способному и к интуитивному, чувственному, и к характерному для XX века рациональному познанию (в этом ключе на автора, конечно, повлияла позиция американских постмодернистов, главным образом, У. Одена) [4]. И.А. Бродский выделяет четыре причины, из-за которых творческие люди чаще всего пишут стихи, это: 1) любовный мотив; 2) выражение отношения к социальной, культурной реальности или значимой проблеме; 3) важность сохранения пережитых ощущений в определенный момент; 4) создание или развитие поэтической традиции, возможность оставить свой след в истории [3].

Личная причина становления поэтом обозначается автором так: «Черный вертикальный сгусток слов посреди белого листа бумаги, видимо, напоминает человеку о его собственном положении в мире, о пропорции пространства к его телу». Философия пространства и времени – тот подраздел философии, которым автор заинтересовался в переходный период творчества. Вдохновленный «Махабхаратой» И.А. Бродский увлекся неклассическими школами, дополнившими его знания о гносеологии и онтологии. Презентизм, этернализм, растущий блок, нелокальность и релятивизм, набиравшие популярность в 80-е гг. XX в., также не могли не заинтересовать автора. В итоге в его сознании категория времени приняла синкретическую форму, основанную на античной, континентальной и аналитической традициях, вдобавок к учению Отцов Церкви. И.А. Бродский воинственно отстаивает позицию, что понятия действия, свободы воли и причинности не иллюзорны, они постигаются разными способами [8]. Для поэта главный способ постижения пространства и времени – чувство, «ощущение вступления в прямой контакт с языком» [3].

Поэзия создает все предпосылки для дантовского «откровения», несмотря на то, что поэт является только средством существования языка. Здесь автор рассуждает о том, что пишущий всегда находится в зависимости от формы, метрики, строгих правил стихосложения, рифмы и сюжетной составляющей, важности показать картину мира в коротком отрывке мысли. Поэтом может называться тот, кто достиг мастерства в выразительности и изобразительности, техничности, а также смог ощутить, как язык «диктует следующую строчку». И далее: «Как сказал великий Оден, он [поэт] – тот, кем язык жив». Таким образом, в философском представлении И.А. Бродского поэт и язык – один организм, вернее, поэт становится частью этого организма с помощью чувственного познания, сращения с культурой эпохи, а язык и культура – это тождественные понятия. Воспринимая откровение языка и культуры, поэт становится невольным пленником своего долга, впадает в зависимость от создания экзистенции – нового стихотворения. По мнению автора, зависимость от языка есть логичное, естественное проявление жизнедеятельности единого организма: «Человек, находящийся в подобной зависимости от языка, я полагаю, и называется поэтом» [3].

Таким образом, мы выполнили цель исследования, показав, как автор в рамках постмодернистской интертекстуальности, легшей в основу «Нобелевской лекции», показал назначение искусства и литературы с помощью аллюзий и реминисценций на другие художественные произведения. Исходя из результатов исследования, можно сделать общий вывод, что система значений и смыслов искусства, литературы и поэзии в разделах «Нобелевской лекции» И.А. Бродского была основана на поэтапном раскрытии судьбы и творчества одного человека.

На становление И.А. Бродского как поэта в большей степени повлияли О.Э. Мандельштам, М.И. Цветаева, А.А. Ахматова, Б.Л. Пастернак, Р. Фрост и У. Оден. При этом поэтическим идеалом автора выступает Данте – первый, кто сумел с помощью «откровения» постичь назначение литературы. В ходе рассуждения автор приходит к выводу, что творческая личность рождается из совокупности политических, социальных и культурных противоречий. Человек, столкнувшийся с мировым злом и способный противостоять ему с помощью литературы, является достойнейшим актором культуры эпохи, он является «зеркалом» ее достоинств и недостатков. В частности, автор считает, что в эпоху, когда государство вмешивается в дела литературы, и литература имеет право вмешиваться в дела государства, замещая функцию социального порицания.

Перспектива дальнейших исследований связана с возможностью более детального изучения форм интертекстуальности, выраженных посредством аллюзий и реминисценций в поэзии постмодерна. Анализ проблемы саморепрезентации и «откровения» в творчестве И.А. Бродского с учетом особенностей картины мира автора показывает, что процесс осознания зависимости от написания стихов и постижение назначения искусства, литературы и поэзии тесно взаимосвязаны. По мере проникновения поэта в пространство культуры в нем раскрывается потенциал для консолидации общества и сохранения наследия прошлого человечества. Данную специфику интертекстуальности, свойственную всему поэтическому наследию Иосифа Александровича Бродского, еще предстоит исследовать более углубленно.

Библиографический список

1. Baranczak S. Always through. *New Republic*. 1996; Vol. 214, № 10: 39–42.
2. Макарова О.С., Гончаров А.С., Давутова А.А. Аллюзии и реминисценции в творчестве И. Бродского. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2021; № 4: 147–164.
3. Нобелевская лекция И.А. Бродского. *Библиотека Максима Мошкова*. Available at: http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt
4. Urazayeva K.B., Shomanova G.Kh., Rysmaganbetova G.D., Zhienbay A.B. Chronotope in The Cycle Of J. Brodsky "A Part Of Speech" And Metaphysical Poetry. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*: Conference proceedings. Moscow – London: European Publisher, 2020: 1032–1043.
5. Croft L.B. World literature in review: Russian. *World Literature Today*. 1997; Vol. 71, № 1: 179.
6. Givens J. The anxiety of a dedication: Joseph Brodsky's 'Kvintet/Sextet' and Mark Strand. *Russian Literature*. 1995; Vol. 37, № 2-3: 203–226.
7. Heaney S. The Door Stands Open / S. Heaney. *New Republic*. 2004; Vol. 231, № 11-12: 27–31.
8. Mariani P. The Wordless Word. *America*. 2001; Vol. 185, № 20: 18–19.
9. Pratt W. English: Miscellaneous. *World Literature Today*. 1997; Vol. 71, № 4: 801.

References

1. Baranczak S. Always through. *New Republic*. 1996; Vol. 214, № 10: 39-42.
2. Makarova O.S., Goncharov A.S., Davutova A.A. Allyuzii i reminiscencii v tvorchestve I. Brodskogo. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2021; № 4: 147-164.
3. Nobelevskaya lekciya I.A. Brodskogo. *Biblioteka Maksima Moshkova*. Available at: http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt
4. Urazayeva K.B., Shomanova G.Kh., Rysmaganbetova G.D., Zhienbay A.B. Chronotope in The Cycle Of J. Brodsky "A Part Of Speech" And Metaphysical Poetry. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*: Conference proceedings. Moscow – London: European Publisher, 2020: 1032-1043.
5. Croft L.B. World literature in review: Russian. *World Literature Today*. 1997; Vol. 71, № 1: 179.
6. Givens J. The anxiety of a dedication: Joseph Brodsky's 'Kvintet/Sextet' and Mark Strand. *Russian Literature*. 1995; Vol. 37, № 2-3: 203-226.
7. Heaney S. The Door Stands Open / S. Heaney. *New Republic*. 2004; Vol. 231, № 11-12: 27-31.
8. Mariani P. The Wordless Word. *America*. 2001; Vol. 185, № 20: 18-19.
9. Pratt W. English: Miscellaneous. *World Literature Today*. 1997; Vol. 71, № 4: 801.

Статья поступила в редакцию 05.10.22

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-404-407

Gorovaya Ya.O., *postgraduate, Department of Stylistics and Rhetoric, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: sinkina20@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6394-1738*

THE IMAGE OF AN AUTHOR IN THE GENRE OF A GIRL'S ALBUM. The study is carried out in the context of the theory of natural written speech, considered from the standpoint of its genre organization. Being included in the solution of a problem of speech-genre parametrization of the text, this work is aimed at describing the genre-forming role of the image of the author of the girl's album. The genre relevance of an author's image as a characteristic of the genre is reflected in the

name of the genre form, which is a written reflection of the gender socialization of teenage girls. The sources for modeling the author's image are written and speech representations that can be traced at the level of structural and spatial organization, content and visual embodiment of the text. The formation of the author's image is prescribed by genre canons and has a number of typical characteristics that allow recreating a certain model of the author's image, the variability of which depends on the personal characteristics of the author as a real person.

Key words: **author's image, girl's album, genre, natural writing.**

***Я.О. Горовая**, аспирант, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: sinkina20@mail.ru*

ОБРАЗ АВТОРА В ЖАНРЕ ДЕВИЧЬЕГО АЛЬБОМА

Настоящее исследование выполнено в контексте теории естественной письменной речи, рассматриваемой с позиции ее жанровой организации. Включаясь в решение проблемы речежанровой параметризации текста, данная работа нацелена на описание жанрообразующей роли образа автора девичьего альбома. Жанровая релевантность образа автора как характеристики жанра отражена в наименовании жанровой формы (девичий альбом), которая является письменным отражением гендерной социализации девушек-подростков. Источниками моделирования образа автора становятся его письменно-речевые репрезентации, рассматриваемые с позиции структурно-пространственной организации, содержательного наполнения и визуального воплощения текста. Формирование образа автора осуществляется в соответствии с жанровыми канонами. Вариативность типичных характеристик, воссоздающих образ автора девичьего альбома, обусловлена личностными характеристиками автора как реального лица.

Ключевые слова: **образ автора, девичий альбом, жанр, естественная письменная речь.**

Будучи одним из приоритетных принципов современного языкознания, антропоцентризм сопрягается со стремлением «поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках научного исследования» [1, с. 12]. Постижение языка в неразрывной связи с бытием человека актуализирует исследовательский интерес к изучению естественной письменной речи (далее – ЕПР) рядового носителя языка как специфического объекта русистики [2, с. 6]. Став основным предметом изучения Барнаульско-Кемеровской лингвистической школы, этот вид письменно-речевой деятельности обнаруживает несколько аспектов своего изучения. Одним из активно разрабатываемых направлений описания ЕПР является речежанроведческий, восходящий к концепции М.М. Бахтина [3, с. 474]. Особая значимость данного подхода определяется заложенной в нем возможности систематизации жанрово разнородного материала ЕПР – текстовых (и «околотекстовых») ее реализаций с последующим выявлением естественной структурированности этого материала, его иерархизированности и в итоге – осмыслением его как набора «специфических форм коммуникации, выработанных русской народной культурой» [4, с. 39].

В свете жанроведческого подхода к описанию текстов ЕПР представляется значимой идея речежанровой параметризации, основанной на выявлении жанровых признаков, необходимых и достаточных для идентификации речевого жанра. Вслед за Т.В. Шмелевой полагаем, что образ автора является одной из жанворелевантных характеристик высказывания, он предстает как некий типовой конструкт, определяющий ход коммуникации [5, с. 157]. Категория «образ автора» берет свое начало в области литературоведения, предметной сферой которого является описание искусственно созданных образов, «осмысленных и представленных на уровне героев произведения, что не свойственно естественной письменной речи» [6, с. 156].

Актуальность настоящего исследования определяется его включенностью в теорию ЕПР в той ее части, которая связывается с описанием жанровой организации текста, выявлением жанрообразующей релевантности его различных признаков. В данном случае речь идет об описании эвристических возможностей образа автора как жанроворелевантной характеристики текста, детерминирующей его функционально-содержательные и формально-структурные свойства.

Научная новизна проведенного исследования определяется следующими результатами. Образ автора девичьего альбома рассматривается как жанрообразующий параметр текста, который обусловливает его содержательное наполнение и формально-структурное воплощение. Будучи одним из коммуникативно-прагматических признаков жанра, образ автора моделируется посредством признаков, предопределенных законами жанра: в качестве автора выступает девочка-подросток, переживающая процесс социализации и в связи с этим усваивающая черты сознания и поведения, которые культивируются в обществе. Отсюда стремление автора обсудить «взрослые» темы в ходе диалога со сверстницами. Имея ряд инвариантных признаков (гендерная и возрастная типизированность, речевая интенция автора), образ автора получает вариативное воплощение в тексте, обусловленное личностными особенностями автора альбома (отсюда разные типы автора). Значимость образа автора как жанрового признака непосредственно актуализирована в номинации жанра [7–12].

Представление о девичьем альбоме как о письменно-речевой модели, отражающей доминирующие черты «девичей субкультуры», легло в основу научной гипотезы настоящего исследования: естественные письменные репрезентации рядовых носителей языка (в нашем случае – девочки-подростки) могут послужить материалом для моделирования образа автора жанра и описания присущих ему базовых характеристик.

Цель настоящей работы – формирование типовой модели автора девичьего альбома. Данная цель предопределяет решение ряда задач: установить основные характеристики образа автора девичьего альбома; выявить факторы, определяющие специфику речевого поведения автора; разработать критерии, позволяющие классифицировать типы авторов, представленные в альбомах.

Теоретическая значимость исследования заключается в создании типологии авторов рассматриваемого жанра. Данное исследование представляет модель образа автора девичьего альбома как систему типов авторов, интегрированных инвариантными признаками автора (гендерная и возрастная типизированность; речевая интенция, связанная со стремлением обсудить со сверстниками «взрослые» вопросы). Варьирование жанровых характеристик образа автора, обусловленное личностными свойствами автора как реального лица, предопределяет выделение определенных типов авторов. Результаты проведенного исследования позволяют представить образ автора как жанровую доминанту, предопределяющую формально-структурное и содержательное воплощение текста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке ряда спецкурсов по теории ЕПР, теории жанроведения, функциональной стилистике и возрастной психологии. Выводы и наблюдения, сделанные в ходе исследования, могут быть задействованы при создании «Энциклопедии жанров естественной письменной речи».

II. Эмпирическая база и методология исследования

Эмпирическая база исследования представлена архивными материалами Лаборатории естественной письменной речи Кемеровского государственного университета. В работе задействованы рукописные девичьи альбомы, созданные девочками-подростками 12–15 лет в конце 1990-х – начале 2000 гг. (всего 27 альбомов).

Методологическую основу исследования составляет коммуникативно-семиотическая модель речевого жанра [13, с. 6–12], которая позволяет осветить «наибольшее количество признаков высказывания с учетом элементов ситуации, конституирующих речевой жанр» [13, с. 8]. В системе данных элементов одним из первых обозначен образ автора.

В качестве основного метода исследования используется дискурсивный анализ, направленный на изучение речевого произведения с учетом коммуникативных условий его порождения (времени, пространства, участников коммуникации) [15, с. 136–137].

III. Жанровые характеристики образа автора

Девичий альбом представляет собой многожанровый гетерогенный сборник текстов определенной тематической направленности, существование которого детерминировано процессом социализации его автора в своей культурной среде [10, с. 7]. Описание автора девичьего альбома обусловлено спецификой бытования альбомной традиции. Альбом является неотъемлемым атрибутом девичей субкультуры, которая представляет собой систему механизмов гендерной инкультурации детей и подростков, в частности формы социализации девочек [7].

Автором девичьего альбома является девочка-подросток преимущественно 9–15 лет. Потребность приобщиться к данной письменно-жанровой традиции является признаком взросления девушки. Альбомная культура является речежанровым воплощением переходного этапа к взрослению, она реализуется в оппозиции «дети – взрослые»: рукописный сборник не доверяют представителям младшей возрастной группы, но и для «настоящих взрослых» содержание альбома также остается недоступным. Такая форма письменной культуры позволяет еще не повзрослевшим девочкам заглянуть в мир взрослых, коснуться вопросов, не характерных для мира детства [10, с. 16].

Важное место в моделировании образа автора девичьего альбома занимают аксиологические доминанты, типичные для представителей девичей субкультуры. В ряду ценностных предпочтений автора любовь, симпатия к противоположному полу. Рассматриваемый возрастной период связан с острой потребностью реализации любовных чувств, которая невозможна по причине юного возраста [15, с. 7]. Этот внутренний конфликт воплощается на страницах альбома в виде романтических стихотворений, с героями которых отождествляет себя автор альбома:

«Одна судьба
У наших двух сердец
Замрет мое –
И твоему конец! У. Шекспир» (раздел «Любимые цитаты»).

Отсюда избыточная эмоциональность альбомного повествования. Бытующие среди подростков представления о первой любви, как правило, связаны с болезненным и трагичным переживанием, обусловленным ее безответностью.

Тема романтических переживаний осуществляется в контексте игровой коммуникации, характерной для альбомной культуры. Игровое начало альбомной культуры, восходящее к карнавальным мотивам, позволяет автору «примерить множество костюмов, масок, попробовать те или иные роли, предпочитая понравившиеся и отбрасывая то, что оказалось не по вкусу» [16, с. 80]. На страницах альбома автор текста предстает в различных образах:

1) эксперта, искушенного в вопросах любви:

«Даю тебе совет:
Не люби до 16 лет,
В 13 лет любовь опасна,
В 15 лет любовь вредна,
В 17 лет – любовь прекрасна,
Запомни это навсегда!» (раздел «Пожелания хозяйке альбома);

2) человека, не сведущего в сердечных делах. Содержание альбома такого автора связано с учебными или семейными вопросами:

«Учись на 5,
Живи на 5
И никогда
Не смей скучать» (раздел «Пожелания хозяйке альбома).

Для автора альбомного повествования важна установка на коммуникативное взаимодействие с представителями единой гендерно однородной группы, которая состоит преимущественно из сверстниц, находящихся в доброжелательных отношениях с хозяйкой альбома. Основной задачей автора девичьего альбома является инициирование альбомного диалога посредством создания особого доверительного диалогического пространства, располагающего к обсуждению «взрослых» тем любви, дружбы, предательства.

Нацеленный на развертывание такого диалога автор альбома определенным образом структурирует альбомное пространство: формирует разделы альбома, определяет жанровый состав текстов, устанавливает визуально-эстетическое оформление альбома. Структурная подача альбома осуществляется с учетом создания разделов, направленных на диалог с потенциальными коммуникантами (это анкета, страницы для пожеланий, песен и стихов). Эта нацеленность автора на межличностное доверительное общение, сосредоточенность на собеседнике составляет саму суть альбомного повествования.

Альтерадресатная направленность девичьего альбома отличает его от личного дневника, автоадресатного по своей природе жанра. На взаимодействие с адресатом направлены и те разделы альбома, которые заполняются автором самостоятельно (разделы «О себе», «Мои любимые животные», «Моя семья» и др.). Рассказывая о себе (через посредство альбомного повествования), автор тем самым приглашает участников альбомной коммуникации к доверительной беседе, недоступной посторонним.

Создавая свой альбом, девушка-подросток обозначает правила альбомной коммуникации, где определяющим является установка на секретность:

«На столе стоит стакан,
А в стакане лилия,
А зовут меня на Ю,
А на Е фамилия» (Здесь и далее сохраняется орфография и пунктуация автора);

и бережное отношение к тетради:

«Тили-тили-тили-бом
Открывается альбом,
А кто будет читать
Прошу листы не вырывать
И ошибок не считать
Малым детям не давать».

Принципиальной особенностью альбомного жанра является его **полиавторство**. Для альбома как письменной формы коллективного творчества девушек-подростков характерны мена ролями автора-владелицы альбома и его адресатов. В таком случае в роли автора текста выступают гости альбома, которые заполняют предназначенные для них разделы альбома. Гости альбома могут менять изначально заданную автором структуру, добавляя новые разделы и тем самым вовлекая других участников альбомного диалога в речевую деятельность, не запланированную хозяйкой альбома.

С развитием полиграфии широкое распространение получают печатные девичьи альбомы, за авторством которых стоят профессиональные редакторы или целые редакционные коллегии. Организация разделов в таких альбомах обусловлена законами жанра и максимально приближена к структуре рукописного варианта жанра, но, принимая во внимание возможность выпуска печатных альбомов большими тиражами, можно говорить об искусственном моделировании образа автора с учетом альбомной традиции. Тем не менее, попадая в подростковую среду, печатные альбомы наполняются уникальными текстами, рисунками, новыми разделами, отражающими особенности девичей культуры и позволяющими говорить об уникальных авторских характеристиках. Говоря о таком синтезе «взрослых» представлений о реалиях девичей субкультуры и видения непосредственно носителей данной субкультуры, становится возможным говорить о соавторстве, которое осуществляется на этапе создания альбома.

Проведенное исследование обнаруживает несколько типов авторов, выявляемых на основе различных критериев.

I. Типы авторов, выявляемые с учетом специфики личности (экстраверт/интроверт)

Представление о присущих образу автора характеристиках экстраверсии или интроверсии формируется исходя из параметризации межличностного взаимодействия автора альбома с членами детского коллектива.

1. **Экстравертивный тип автора.** Данный тип характеризуется высокой социальной активностью, реализованной в большом количестве участников альбомного диалога, а также привлечением к альбомному диалогу сверстников, обладающих популярностью в коллективе подростков, в пространстве которого осуществляется бытование альбома. Значительное количество опрошенных респондентов в разделе «Анкета»; объем записей, оставленных «гостями» альбома, наличие представителей противоположного пола в составе альбомной коммуникации являются маркерами экстравертивного образа автора.

Устремленность во внешний мир и ярко выраженная установка на коммуникацию детерминирует объем креолизованных текстов альбома. Бумажный субстрат альбома автора-экстраверта характеризуется ярким эстетическим оформлением, а также изобилует рисунками, наклейками, вырезками из популярных журналов и газет и пр., которые позволяют выразить эмоциональную экспрессию, а также поделиться с внешним миром своими вкусовыми предпочтениями в мире кино и музыки.

Альбом такого автора представляет собой комплекс традиционных и контактоустанавливающих разделов, формирующих представление об авторе как о человеке открытом, стремящемся к общению:

«Пишите милые подруги,
Пишите милые друзья,
Пишите всё, что вы хотите,
Ведь это память для меня» (запись на первой странице альбома).

2. **Интровертивный тип автора** характеризуется ограниченным количеством участников альбомного диалога. В этот круг входят, как правило, самые близкие друзья, заслужившие доверие в процессе реального общения.

Оформление альбома данного типа автора носит более сдержанный характер, содержание креолизованных текстов ориентировано на конкретную группу сверстниц и обусловлено ситуативно-тематическим содержанием реального общения.

Отсутствие тех или иных разделов альбома способствует моделированию образа автора-наблюдателя: отказ от структурных элементов, направленных на самопрезентацию («О себе», «Моя семья», «Мои животные»), формирует закрытый образ автора, занимающий наблюдательную позицию в составе альбомного коллектива.

Объем и характер текстового наполнения альбомных разделов напрямую связаны с восприятием образа автора, поскольку в пространстве альбомного диалога каждый текст воспринимается как личный голос написавшего, отражающего его внутренний мир.

II. Типы авторов, выявляемые с учетом интерпретации романтического чувства

Заполняя альбом, девушки-подростки используют популярные стихотворные тексты классических произведений, тексты собственного сочинения, тексты песен, тексты шуточного характера с ярко выраженной любовной тематикой, отражающие душевное состояние хозяйки альбома. При этом авторство литературных текстов, попадающих на страницы альбома, стирается: «происходит своеобразное «присвоение» текста: он становится личным, лирическое «я» поэта очень часто превращается в «я» владельца альбома…» [11, с. 51]. С учетом интерпретации эмоционально-смысловой доминанты [16, с. 56] альбомных текстов, описывающих романтические чувства, намечается два типа автора.

1. Образ автора, репрезентующий любовное чувство посредством «светлых текстов» [там же, с. 62], в основе которых лежит представление о любви как прекрасном и возвышенном чувстве:

(1) «Есть на свете хорошая штука,
От которой волнуется кровь
И сердце волнуется жутко
Эта штука зовется ЛЮБОВЬ…» (Соболев Г. «Любовь»).

(2) «Тебя любить такое наслажденье,
И встречи с нетерпеньем сердце ждет.
Часы с тобою кажутся мгновеньем,
А день в разлуке – целый год».

2. Образ автора, репрезентирующий любовное чувство посредством «печальных текстов» [там же, с. 84], моделируемых лексемами деструктивной семантики (разбитое сердце, подобное разбитому стеклу):

(1) «Сердце разбитое, капает кровь,
Вот что такое – большая любовь».
(2) «Любовь – это ваза,
А ваза – стекло.
А то, что стеклянное,
Бьется легко».

Таким образом, описание девичьего альбома в контексте теории ЕПР позволяет воссоздать типовую модель образа автора рассматриваемого жанра, в основе которой находятся инвариантные и вариативные признаки автора текста. Среди инвариантных свойств гендерная и возрастная типизированность автора (автор девичьего альбома – девочка-подросток, ее альбом как речежанровое воплощение мировоззренческих и гендерных стереотипов девичей субкультуры), типичная для жанра девичьего альбома авторская интенция, в основе которой нацеленность на осмысление и обсуждение с сверстницами «взрослых» тем в ходе игрового диалога; как следствие – полиавторство, связанное с возможной сменой коммуникативных ролей (автор альбомного текста ⇆ адресат), включением в письменную коммуникацию любого участника, «допущенного» до заполнения альбомных страниц.

Доминирующую роль в альбомной коммуникации играет владелица альбома: именно она определяет отбор участников альбомного диалога, их качественный и количественный состав, наполнение разделов альбома с учетом альбомной традиции и вместе с тем своих личностных предпочтений (экстравертивный и интравертивный тип автора) и в целом – модальность альбомного повествования, сопряженного с представлением о любви как романическом или трагическом чувстве.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). Язык и наука конца 20 века*. Москва, 1995: 141–237.
2. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2001; № 1: 6–12.
3. Рабенко Т.Г. Жанры естественной письменной русской речи в парадигме вариантологии (на материале личного дневника). *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2018; № 6: 474–478.
4. Лебедева Н.Б., Зырянова Е.Г., Плаксина Н.Ю., Тюкаева Н.И. *Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка*: монография. Москва: КРАСАНД, 2011.
5. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 88–99.
6. Тюкаева Н.И., Бринев К.И. Системное моделирование образа автора в текстах одного речевого жанра. *Научный диалог*. 2021; № 10: 153–154.
7. Борисов С.Б. *Рукописный девичий рассказ*. Москва, 2002.
8. Борисов С.Б. *Мир русского девичества: 70–90 годы XX в.* Москва: 2022.
9. Чеканова А.В. Современный девичий альбом (проблемы бытования). *Традиционная культура.* Научный альманах. 2004; № 1: 79–85.
10. Архипова Г.Ф. Девичий альбом: к вопросу о происхождении жанра. *Культура и текст*. 2005; Т. 3: 184–189.
11. Калашникова М.В. *Современный альбом: типология, поэтика, функции*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тверь, 2004.
12. Рабенко Т.Г., Горовая Я.О. Типы диалогичности в жанровой структуре девичьего альбома. *Культура и текст*. 2021; № 1 (44): 262–275.
13. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ*. Серия. Гуманитарные науки. 2001; № 1: 6–12.
14. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 136–137.
15. Кон И.С. *Психология юношеского возраста*. Москва: Книга по требованию, 2013.
16. Попова Е.А. Игра как способ самоидентификации человека: философско-культурологический аспект. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2010; № 1 (182): 79–84.
17. Белянин В.П. *Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе)*. Москва: Тривола, 2000.

References

1. Kubryakova E.S. *`Evolyuciya lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza). Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva, 1995: 141-237.
2. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2001; № 1: 6-12.
3. Rabenko T.G. Zhanry estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi v paradigme variantologii (na materiale lichnogo dnevnika). *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2018; № 6: 474-478.
4. Lebedeva N.B., Zyryanova E.G., Plaksina N.Yu., Tyukaeva N.I. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: Studencheskoe graffiti, marginal'nye stranicy tetradej, chastnaya zapiska*: monografiya. Moskva: KRASAND, 2011.
5. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 88-99.
6. Tyukaeva N.I., Brinev K.I. Sistemnoe modelirovanie obraza avtora v tekstah odnogo rechevogo zhanra. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 10: 153-154.
7. Borisov S.B. *Rukopisnyj devichij rasskaz*. Moskva, 2002.
8. Borisov S.B. *Mir russkogo devichestva: 70-90 gody XX v.* Moskva: 2022.
9. Chekanova A.V. Sovremennyj devichij al'bom (problemy bytovaniya). *Tradicionnaya kul'tura.* Nauchnyj al'manah. 2004; № 1: 79-85.
10. Arhipova G.F. Devichij al'bom: k voprosu o proishozhdenii zhanra. *Kul'tura i tekst*. 2005; T. 3: 184-189.
11. Kalashnikova M.V. *Sovremennyj al'bom: tipologiya, po`etika, funkcii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2004.
12. Rabenko T.G., Gorovaya Ya.O. Tipy dialogichnosti v zhanrovoj strukture devich'ego al'boma. *Kul'tura i tekst*. 2021; № 1 (44): 262-275.
13. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU*. Seriya. Gumanitarnye nauki. 2001; № 1: 6-12.
14. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 136-137.
15. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2013.
16. Popova E.A. Igra kak sposob samoidentifikacii cheloveka: filosofsko-kul'turologicheskij aspekt. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 1 (182): 79-84.
17. Belyanin V.P. *Osnovy psiholingvisticheskoj diagnostiki. (Modeli mira v literature)*. Moskva: Trivola, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.10.22

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-407-410

Li Yang, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Jiangxi Normal University, (Nanchang, China), E-mail: 707273428@qq.com*
Davletbaeva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE TYPE "CHENYU", CHARACTERIZING POVERTY, IN THE SPHERE OF ECONOMIC DISCOURSE. The work is dedicated to the study of a phenomenon of Chinese phraseological units such as "chengyu", describing the socio-cultural model of attitudes towards poverty in texts and articles of economic content. The authors of the paper suggest that the consideration of economic discourse is a promising area of scientific activity, which is dictated by the current level of economic relations between Russia and China. The theoretical and practical substantiation of the article is that the language is a complex and diverse structure that reflects the attitude and worldview of people who speak it, therefore, the understanding of the linguistic and cultural aspects of Chinese phraseological units contributes to the development of translation and teaching, strengthening social relations and better understanding of ethical, moral and religious norms that are guided by native speakers of the language being studied in everyday life.

Key words: **phraseological unit, chengyu, economic discourse, Confucianism, material difficulties, poverty, Chinese.**

Ли Ян, *канд. филол. наук, преп., Цзянсийский педагогический университет, г. Наньчан, E-mail: 707273428@qq.com*
А.Ф. Давлетбаева, *канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ТИПА «ЧЭНЪЮЙ», ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ БЕДНОСТЬ, В СФЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Настоящее исследование посвящено изучению феномена китайских фразеологизмов типа «чэнъюй», описывающих социокультурную модель отношения к бедности в текстах и статьях экономического содержания. Авторы данной работы предполагают, что рассмотрение экономического дискурса является перспективным направлением научной деятельности, которое продиктовано современным уровнем экономических отношений между Россией и Китаем.

Теоретическое и практическое обоснование настоящей статьи заключается в том, что язык представляет собой сложную и многообразную структуру, отражающую мироощущение и мировосприятие людей, говорящих на нем, поэтому понимание лингвокультурологических аспектов китайских фразеологических единиц способствует развитию переводческой и преподавательской деятельности, укреплению социальных связей и лучшему пониманию этических, нравственных и религиозных норм, которыми в повседневной жизни руководствуются носители изучаемого языка.

Ключевые слова: **фразеологизм, чэнъюй, экономический дискурс, конфуцианство, материальные затруднения, бедность, китайский язык.**

Изучение особенностей экономического развития Китая – один из наиболее востребованных трендов отечественной и зарубежной науки, актуальность которого продиктована современными финансовыми и политическими реалиями. Посредством анализа существующих в Китае методов ведения бизнеса и ключевых механизмов принятия решений, сложных взаимоотношений личности, государства и частной собственности, параметров экономической и социальной активности индивида, учеными предпринимаются многочисленные попытки выявить формулу универсальной стратегии успеха и принципов тактического планирования. Изучению феномена «китайского чуда» посвящено огромное количество публикаций, однако важно помнить, что любые трансформации экономического сектора влекут за собой социальные и культурные потрясения общества и, естественным образом, находят свое отражение в языке.

Экономическая сфера любой общественной системы – это гибкая структура, которая адаптивно изменяется под воздействием малейших колебаний извне, вызывая преображение человеческого сознания и когнитивных механизмов восприятия окружающей действительности. Как следствие, трансформация экономики провоцирует лавинообразную смену типа коллективного мышления этноса и языкового пространства, в котором он существует.

По первому впечатлению, ни господствующая в обществе форма хозяйствования, ни способы распределения доходов или методы их накопления напрямую никак не связаны с языком. Однако в результате детального анализа обнаруживается непосредственная связь, изучение которой является важной задачей современной лингвистики, поскольку фактический материал помогает глубже понять материальные заботы и духовные ценности того или иного этноса.

Цель настоящего исследования заключается в изучении китайских фразеологизмов типа «чэнъюй», с помощью которых актуализируется философское, этическое и религиозное отношение народа к имущественному и культурному неравенству, а именно – к бедности и финансовым затруднениям. Задачами данной работы являются описание выявленных единиц, а также их дифференциация на основании имеющейся фокусной категории и заключенного в них социокультурного ядра. В своей работе авторы главным образом опираются на лингвокультурологический анализ и описательный метод обработки фактического материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и углублении существующих взглядов на языковую и фразеологическую картину мира китайского этнического сообщества. Практическая значимость работы определяется тем, что результаты и выводы, представленные в данной статье, могут широко применяться в практике перевода текстов экономической направленности с китайского языка на русский, а также в преподавании китайского языка не только филологам, но и иным специалистам, ориентированным на перспективность внешнеэкономической деятельности.

Научная новизна данной работы определяется тем, что авторы видят недостаточную проработанность тематики, связанной с китайским языком и полем экономического дискурса в отечественной филологии. Формирование адекватных представлений об особенностях экономического поведения, этики и морали в рамках трудовых и имущественных отношений способствует выработке здоровых механизмов межкультурного взаимодействия, построенного на принципах равенства и уважения.

Человеческая деятельность представляет собой многовекторное пространство, в котором гармонично соединяется стремление к обустройству материальной и духовной жизни индивида. И если экономика отвечает за формирование принципов земного существования, то религиозные доктрины предопределяют нравственный стержень общества, его уклад и форму сознания. Симбиотические связи указанных сфер деятельности отражаются в языке и реализуются на разных уровнях вербальной коммуникации.

Экономическая и религиозная системы, находясь в непрерывном взаимодействии, оказывают огромное влияние на восприятие индивида и участвуют в генерации коллективной картины мира. Особую роль в этом процессе играют средства массовой информации как наиболее результативные инструменты формирования общественного мнения, поскольку они «молниеносно реагируют на глобальные процессы в мировой экономике, на любые изменения в экономике государств, на кризисные проявления в экономической сфере» [1, с. 18]. Именно поэтому авторы настоящей работы сконцентрировались на изучении статей, опубликованных в интернет-изданиях, экономического характера, поскольку китайский экономический дискурс характеризуется богатством и разнообразием присутствующих в нем языковых форм, однако наиболее образными и сложными, с точки зрения перевода, являются фразеологизмы.

Н.В. Баско и Лю Цзыхао отмечают следующее: «Фразеологизмы являются яркими выразителями национально-культурной семантики, отражая стереотипы национально-культурного видения мира: национальную культуру, обычаи, традиции народа, детали быта, исторические события» [2, с. 92].

Фразеологизмы типа «чэнъюй» представляют собой впечатляющее средство эмоционального выражения, и потенциал их воздействия грандиозен. Лаконичность формы сочетается с развернутым фоновым знанием, которое мгновенно усваивается адресантом и позволяет говорящему максимально образно и метафорично передать как можно больше информации с помощью единственного фразеологизма. История происхождения чэнъюй – сокровищница народной мудрости, предоставляющая возможность не только отследить момент рождения фразеологической единицы, но и проанализировать обстоятельства ее возникновения. Чэнъюй представляет собой уникальный слепок китайской культуры, представленный в языковой форме. Перевод таких компонентов – очень тонкий процесс, требующий глубоких знаний и высокого уровня владения языком, поскольку цель данного действия заключается в создании достоверного и адекватного ситуации образа в рамках иной языковой системы [3].

Китайская цивилизация хранит уникальные духовные традиции, представляющие собой сплав философских учений и религиозных воззрений, основой которых является нерушимость моральных норм и служение интересам общества. Т.Б. Коваль пишет: «Важной особенностью китайского религиозного сознания было то, что мораль считалась первичной, а религия – вторичной: вопросы веры считались личным делом, в то время как малейшие нарушения моральных норм, церемониала и этикета сурово осуждались» [4, с. 51]. Если западная традиция формирования теологических доктрин опиралась на аспект познания окружающей действительности и регламентацию этических норм в связке «Бог – человек», то восточная традиция в большей степени носила практико-ориентированный характер и опиралась на прагматические ценности, регулируя социальные взаимоотношения и определяя тип хозяйственной этики.

В сфере духовно-религиозных учений Китая доминирующая роль отводится конфуцианству. М. Вебер пишет: «Конфуцианство настолько свободно от всякой метафизики и почти полностью очищено от остатков религиозных корней, что находится у крайнего предела того, что вообще еще можно назвать «религиозной» этикой: оно настолько рационалистично и одновременно настолько трезво в смысле отказа от всех неутилитарных масштабов, как никакая иная этическая система…» [5, с. 57].

В основе данной религиозно-философской системы лежат идеи служения обществу и стремления к совершенству, которого можно достичь учебой и строгим соблюдением правил и ритуалов. С точки зрения конфуцианства центральный вектор развития личности и общества сосредоточен в плоскости непрерывного движения к мудрости и справедливости. Именно поэтому в основе сословной дифференциации Китая лежит параметр образованности личности, а не его родовой принадлежности, поскольку «благородный муж» славен своими делами.

Конфуций интересовался вопросами человеческой природы, исследуя сущность ее желаний и страхов. Анализируя характерные особенности, присущие людям разных сословий, мудрец отмечал наличие общих черт в их взглядах на материальный достаток: «Богатство и знатность – вот к чему стремятся все люди. Если не установить для них Дао в достижении этого, то они этого и не получат. Бедность и презренность – вот что ненавидят все люди. Если не установить для них Дао для избавления от этого, то они от этого так и не избавятся» [6, с. 185]. С точки зрения древнекитайского мудреца, жажда богатства и страх нищеты – прерогатива человеческой сущности, доминирующий фактор, предопределяющий как поведение отдельного индивида, так и целого коллектива. Косвенно исследуя фактор материальной обеспеченности и отношения к нему, Конфуций руководствовался не только горизонтальным срезом социального пласта, составлявшего совокупное общество того времени, но и вертикальным срезом на уровне взаимоотношений индивида и государства: «В государстве, где царит Дао-Путь, стыдно быть бедным и незнатным. В государстве, лишенном Дао-Пути, стыдно быть богатым и знатным» [6, с. 261].

В основе философско-религиозного учения древнекитайского мудреца лежит идеализированная модель справедливого общества, в котором каждый индивид стремится к совершенству, а вектор поступательного развития личности находится в направлении полезности обществу, т. е. «перед каждым открываются нравственно обусловленные возможности реализации «естественных устремлений» – все зависит от него самого: нищим может оказаться только бездельник» [6, с. 261].

Этот взгляд на человека с точки зрения его способности приносить пользу обществу красной нитью прослеживается сквозь все учение Конфуция и является фундаментом прагматического подхода к определению внешних и внутренних причин экономического благополучия или финансовых затруднений индивида. М. Вебер отмечает следующее: «С этической точки зрения материальное благополучие в первую очередь являлось не источником искушений (хотя таковые, конечно, признавались), а скорее наоборот – важнейшим средством поддержания

морали, что очень резко контрастировало с единодушным мнением всех христианских конфессий» [5, с. 273].

Упомянутые выше взгляды не могли не найти своего отражения в сложной системе китайского языка, в которой актуализируются национальные, нравственно-этические и религиозные нормы этноса. В результате анализа статей экономического содержания авторами настоящего исследования были выделены следующие фразеологизмы типа «чэнъюй», описывающие финансовые затруднения: 阮囊羞涩 (ruǎn náng xiū sè), 囊空如洗 (náng kōng rú xǐ), 入不敷出 (rù bù fū chū), 囊中羞涩 (náng zhōng xiū sè), 身无分文 (shēn wú fēn wén), 不名一文 (bù míng yī wén), 寅吃卯粮 (yín chī mǎo liáng), 寅支卯粮 (yín zhī mǎo liáng), 家无儋石 (jiā wú dàn shí), 家无担石 (jiā wú dàn shí), 缺衣少食 (quē yī shǎo shí), 缺衣无食 (quē yī wú shí), 一无所有 (yī wú suǒ yǒu), 身无长物 (shēn wú cháng wù), 一贫如洗 (yī pín rú xǐ), 家贫如洗 (jiā pín rú xǐ), 家徒四壁 (jiā tú sì bì), 绳床瓦灶 (shéng chuáng wǎ zào), 瓮牖绳枢 (wèng yǒu shéng shū), 翁牖桑枢 (wēng yǒu shéng shū), 无立锥之地 (wú lì zhuī zhī dì), 无置锥之地 (wú zhì zhuī zhī dì), 上无瓦片，下无立锥之地(shàng wú wǎ piàn, xià wú lì zhuī zhī dì), 室如悬磬 (shì rú xuán qìng), 地瘠民贫 (dì jí mín pín), 民穷财尽 (mín qióng cái jìn), 民穷财匮 (mín qióng cái kuì), 民生凋敝 (mín shēng diāo bì).

Рассмотрим примеры употребления данных языковых единиц в статьях экономического содержания:

我非常理解这些年轻人，因为我深知胸有大志、阮囊羞涩是什么滋味。/ Я прекрасно понимаю эту молодежь, потому что хорошо представляю, что в душе они полны великих замыслов, но в карманах их пусто. (夜读丨徐小平：哪些问题将最终影响你的人生格局？》2018.06.11， 21世纪经济报道, 徐小平).

发行债券举借债务是对未来财力的透支，必须是能够产生代际效益的公益性资本支出，不能是当期消耗的经常性支出，防止寅吃卯粮，损害代际公平。/ Выпуск облигаций для заимствования долга является овердрафтом будущих финансовых возможностей, и это должны быть общественно полезные капитальные затраты, которые способны принести пользу людям разных поколений. Они не могут быть текущими расходами в данном периоде для того, чтобы предотвратить бедность и ущемление межпоколенческих интересов. (《财政部：将研究出台专项债项目资金绩效管理办法》，2021-05-21， 21世纪经济报道， 杨志锦).

他们此前暂停营业一段时间，在没有收入情况下依然支付房租与员工工资，导致现金流“入不敷出”。/ Ранее они приостановили свою деятельность на неопределенный период времени, по-прежнему выплачивают аренду и заработную плату работникам, в результате чего в финансовом плане едва сводят концы с концами. (《金融科技助力个体户复工复产调查：线上+线下融合助力银行敢贷会贷能贷多数据维度化解信贷投放额不足难题》，2022年05月30日， 21世纪经济报道，陈植).

他说，他家曾是村里最穷的一户，自己拉扯大3个孩子，很长时间家里一贫如洗。/ Он рассказал, что когда-то его семья была самой бедной в деревне, он сам поднимал троих детей, долгое время они жили в полной нищете. (大地回声总书记两会上关心的10件民生“小事”丨“过上了祖祖辈辈梦寐以求的小康生活”——探访广西河池易地扶贫搬迁群众新生活》，2022年03月05日， 人民日报).

9年前，我在校园建立了我们自己的公益社团，也认识了很多后来一起创业的合作伙伴。在我们一无所有的时候，因为做公益的热情，凝聚在一起。/ 9 лет назад я основал нашу общественную организацию, в то время я познакомился со многими партнерами. Когда мы бедны как Иов, нас объединяет стремление к общественному благу. (《大国青年说丨活力湾区·青年逐梦专访蜜蜂科技创始人贾凡：创业青年要敢想敢信并付诸行动》，2021年11月21日， 21世纪经济报道， 施展华).

教育扶贫也是阻隔贫困“代际传递”的最好方式之一。如果不从思想上改变，不从知识匮乏、智力不足、身无长物等方面解决人口素质的根本性问题，脱贫返贫的风险就会较大。/ Оказание помощи бедным через их образование также является одним из лучших способов предотвращения передачи нищеты из поколения в поколение. Если не изменить свое мышление и не решать фундаментальные проблемы качества жизни населения с точки зрения нехватки знаний, низкого уровня интеллекта и отсутствия имущества, риски ликвидации бедности и возвращения к нищенскому существованию становятся выше. (雪松控股：从教育扶贫贫到投资贵州，2020-10-17， 21世纪经济报道，李政).

张文明来到马山后的第一件事，就是针对马山地处大石山区山多地少，地瘠民贫的问题，帮助农民找准适合当地的种养发展方向，绘制科学准确的技术路线图，并做好科学规划，助力产业发展迈出了关键的第一步。/ После приезда в Ма Шань, Чжан Вэньминь первым делом заострил внимание на проблеме географического расположения населенного пункта в гористом районе Да Ши с ограниченным количеством земли, пригодной для сельского хозяйства, где народ прозябал в нищете. Он помог аграриям найти оптимальное направление развития растениеводства, разработал технологические карты и научно-обоснованные планы по улучшению ситуации, которые стали важной частью становления производства. (马山：科技兴农路上显身手，2021年04月28日， 人民网-广西频道).

从民穷财尽、水深火热，到建成覆盖率超过90%的世界最大社会保障安全网。/ От полного обнищания государства и невыносимых страданий к завершению формирования крупнейшей в мире сети социального обеспечения с уровнем охвата более 90%. (真抓实干 稳扎稳打 奋力走向新的胜利，2020年06月19日， 人民网).

由于西方列强入侵和封建统治腐败，偌大的旧中国，多少人上无片瓦、下无立锥之地，多少人命运多舛、颠沛流离，多少人饱受欺凌、毫无尊严。/ Из-за вторжения западных государств и коррупции феодального правлении, огромное количество людей в Старом Китае находились в условиях абсолютной нищеты, вынужденно покидали родные места, подверглись запугиванию и были лишены достоинства. (从根本上改变了中国人民的前途命运——中国共产党百年奋斗的历史意义①， 2022年01月06日， 人民日报).

…从一穷二白到世界第二大经济体，从缺衣少食到即将实现全面小康…/ … от бедности и культурной отсталости до второй экономики мира, от нехватки средств на еду и одежду до реализации программ всестороннего благосостояния… (新华社评论员：为伟大祖国自豪吧，2019-10-02， 新华社).

Как видно из примеров, приведенных в настоящем исследовании, все фразеологизмы, выражающие материальные затруднения, можно классифицировать с точки зрения масштабов называемого субъекта экономики. Авторы выделяют три типа языковых единиц: чэнъюй, описывающий бедность отдельного индивида; чэнъюй, описывающий бедность домохозяйства; чэнъюй, описывающий бедность государства.

Детальный анализ фразеологических единиц, выражающих бедность индивида, приведен в табл. 1.

Таблица 1

Чэнъюй, описывающий бедность отдельного индивида

Отсутствующие материальные блага	Фразеологизмы в китайском языке	Возможные варианты перевода на русский язык
Фразеологизмы, описывающие отсутствие денег	阮囊羞涩ruǎn náng xiū sè 囊空如洗náng kōng rú xǐ 入不敷出rù bù fū chū 囊中羞涩náng zhōng xiū sè 身无分文shēn wú fēn wén 不名一文bù míng yī wén	Без гроша в кармане; за душой ни копейки; в кармане пусто; сводить концы с концами; беден как церковная мышь; ветер гуляет в кармане; мелких нет, а крупные не водились; не с чего жить; нищенское существование
Фразеологизмы, описывающие отсутствие еды	寅吃卯粮yín chī mǎo liáng 寅支卯粮yín zhī mǎo liáng 家无儋石jiā wú dàn shí 家无担石jiā wú dàn shí	Перебиваться с хлеба на воду; мышь в холодильнике удавилась; перебиваться с куска на кусок; терпеть крайнюю нужду; класть зубы на полку; жить впроголодь
Фразеологизмы, описывающие отсутствие еды и одежды	缺衣少食quē yī shǎo shí 缺衣无食 quē yī wú shí	Гол, как сокол; ни плошки, ни ложки; не хватает на еду и одежду; не иметь рубашки на спину; христовым именем кормиться; нехватка средств на еду и одежду
Фразеологизмы, описывающие отсутствие еды, вещей и денег	一无所有yī wú suǒ yǒu 身无长物shēn wú cháng wù	В одном кармане вошь на аркане, в другом – блоха на цепи; ни плошки, ни ложки; голь перекатная; беден как Иов

Как видно из табл. 1, финансовые трудности индивида могли описываться через указание на отсутствие у него тех или иных материальных благ, например, денег, еды, одежды и других жизненно необходимых вещей.

Таблица 2

Чэнъюй, описывающий бедность домохозяйства

Отсутствующие материальные блага	Фразеологизмы в китайском языке	Возможные варианты перевода на русский язык
Фразеологизмы, описывающие плохие жилищные условия	一贫如洗yī pín rú xǐ 家贫如洗jiā pín rú xǐ 家徒四壁jiā tú sì bì 绳床瓦灶 shéng chuáng wǎ zào 瓮牖绳枢wèng yǒu shéng shū 翁牖桑枢wēng yǒu shéng shū 无立锥之地wú lì zhuī zhī dì 无置锥之地wú zhì zhuī zhī dì 上无瓦片，下无立锥之地shàng wú wǎ piàn, xià wú lì zhuī zhī dì	Ни кола, ни двора; в доме только стены стоят; дома хоть шаром покати; убогое жилище; полная нищета/бедность; абсолютная нищета/бедность

Как видно из табл. 2, материальные сложности домохозяйств выражались через описание плохих жилищных условий, в рамках которых осуществляется ведение группой лиц совместного быта.

Таблица 3

Чэнъюй, описывающий бедность государства

Отсутствующие материальные блага	Фразеологизмы в китайском языке	Возможные варианты перевода на русский язык
Фразеологизмы, описывающие экономические проблемы государства	室如悬磬shì rú xuán qìng 地瘠民贫dì jí mín pín 民穷财尽 mín qióng cái jìn 民穷财匮 mín qióng cái kuì 民生凋敝 mín shēng diāo bì	Обнищание народа; полное обнищание государства; народ прозябает в нищете

Как видно из табл. 3, когда речь заходит об экономическом крахе государства, в первую очередь фиксация внимания осуществляется на факте повсеместного обнищания населения и земли, на которой он проживает. Отсутствие урожая напрямую связывается с финансовыми трудностями, а государство и народ рассматриваются в качестве соотносимых понятий, не противоречащих друг другу.

Кроме описанных выше трех категорий, авторами была также выявлена четвертая группа фразеологических единиц, в состав которых входят иероглифы 贫 (pín бедность, нищета) и 穷 (qióng лишения, бедность). Особенностью данных языковых единиц является то, что в результате расширения значений фразеологизмов через перенос понятий на сходные по свойству явления они утратили исходный смысл, заключавшийся в описании крайней нужды. К таким фразеологизмам можно отнести, например, 一穷二白 (yī qióng èr bái отсталость в промышленном и аграрном секторе), 安贫乐道 (ān pín lè dào терпимо относиться к лишениям, мириться с бедностью), 安贫守道 (ān pín shǒu dào спокойно мириться с бедностью, соблюдая при этом этические нормы) и т. д.

Таким образом, авторами настоящей статьи были проанализированы 28 фразеологических единиц, каждая из которых употребляется для описания финансовых затруднений, что свидетельствует о достижении поставленных целей и задач. Новизна работы заключается в том, что авторы приходят к выводу о необходимости внутривидовой классификации перечисленных элементов с позиции дифференциации описываемых с их помощью субъектов хозяйственно-экономической деятельности. Авторы выделяют три основных типа фразеологизмов, выражающих крайнюю нужду в китайском языке: те, с помощью которых можно передать бедность индивида; обнищание домохозяйства; финансовый крах государства. Вопрос экономического благополучия человека никогда не относился к табуированным категориям в китайском обществе, поэтому фразеологические единицы исследуемой категории лишены завуалированности. На взгляд авторов данной статьи, в них нет мягкой иронии, способной скрыть тяжелое материальное положение за маской вежливой шутки, как это осуществляется в английском языке, или глубокого сострадания, которое присутствует во фразеологизмах о бедности в русском языке [7]. В свою очередь, чэнъюй, описывающие финансовые затруднения, лаконично и объективно передают сложившуюся ситуацию, что главным образом связано с религиозно-этическим и нравственным мировоззрением китайцев, сформированным благодаря идеям конфуцианства и даосизма. Значимость результатов настоящей работы носит теоретический и практический характер, поскольку полученные данные могут применяться при преподавании китайского языка как иностранного и в процессе переводческой деятельности текстов, и статей экономического содержания. С точки зрения авторов, проблема исследования китайских фразеологизмов, функционирующих в рамках экономического дискурса, – это перспективное направление для дальнейшей научной деятельности, способное открыть новые горизонты в сфере изучения китайского языка и культуры Китая в целом.

Библиографический список

1. Ли Я. *Метафорическая номинация в экономическом дискурсе (на материале русского и китайского языков)*. Диссертация… кандидата филологичсеких наук. Уфа, 2019.
2. Баско Н.В., Лю Ц. Фразеология экономического дискурса в русском и китайском языках в аспекте межкультурной коммуникации. *Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития:* сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Пинск: Издательство ПолесГУ, 2019: 91–98.
3. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Идиома как средство репрезентации категории модальности в китайском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 430–431.
4. Коваль Т.Б. *Религия и экономика: Труд, собственность, богатство.* Москва, 2014.
5. Вебер М. *Хозяйственная этика мировых религий: Опыты сравнительной социологии религий. Конфуцианство и даосизм.* Санкт-Петербург, 2017.
6. Переломов Л.С. *Конфуций: жизнь, учение, судьба.* Москва, 1993.
7. Арсентьева Ю.С. Особенности эвфемистической номинации фразеологизмов-эвфемизмов, обозначающих бедность в русском и английском языках. *Litera*. 2021; № 9: 82–86.

References

1. Li Ya. *Metaforicheskaya nominaciya v `ekonomicheskom diskurse (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov)*. Dissertaciya… kandidata filologichsekih nauk. Ufa, 2019.
2. Basko N.V., Lyu C. Frazeologiya `ekonomicheskogo diskursa v russkom i kitajskom yazykah v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: sovremennye vektory razvitiya:* sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pinsk: Izdatel'stvo PolesGU, 2019: 91-98.
3. Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G. Idioma kak sredstvo reprezentacii kategorii modal'nosti v kitajskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 430-431.
4. Koval' T.B. *Religiya i `ekonomika: Trud, sobstvennost', bogatstvo.* Moskva, 2014.
5. Veber M. *Hozyajstvennaya `etika mirovyh religij: Opyty sravnitel'noj sociologii religij. Konfucianstvo i daosizm.* Sankt-Peterburg, 2017.
6. Perelomov L.S. *Konfucij: zhizn', uchenie, sud'ba.* Moskva, 1993.
7. Arsent'eva Yu.S. Osobennosti `evfemisticheskoj nominacii frazeologizmov-`evfemizmov, oboznachayuschih bednost' v russkom i anglijskom yazykah. *Litera*. 2021; № 9: 82-86.

Статья поступила в редакцию 14.10.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-410-413

Qian Yali, *Master of Philology, senior teacher, Xi'an International Studies University (Xi'an, China), E-mail: yali.msk@yandex.ru*
Zolotareva L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: L100569@yandex.ru*

SYNTAXICAL PHRASEOLOGY IN THE ASPECT OF ETHNO-ORIENTED LEARNING. The article reveals difficulties of studying syntactic phraseology in the Chinese audience. The authors draw attention to the fact that this area is not the subject of special consideration in terms of learning outside the country of the language being speaking, the phraseological level of syntax often remains outside the curriculum of learners of Russian as a foreign language (RFL) in China. Stable colloquial constructions are the specifics of the Russian language and are mandatory material for mastering, which is reflected in the presence of this material in Russian as a foreign language tests. An ethno-oriented approach to the study of this language level, according to the authors, is associated with the consideration of syntactic phraseological units of the Russian language in comparison with the linguistic phenomena of the Chinese language, as well as taking into account the ethno-cultural characteristics of students. The article describes the difficulties faced by the Chinese in the study of these units, provides recommendations for RFL teachers on teaching syntactic phraseology to the Chinese audience. The article will be useful not only for Russian teachers, but also for linguistic students and translators.

Key words: **Russian as a foreign language, ethnic-oriented approach, teaching Chinese students, syntactic phraseology, syntactic phraseological unit.**

Цянь Яли, *магистр филологии, ст. преп., Сианьский университет иностранных языков, г. Сиань, E-mail: yali.msk@yandex.ru*
Л.А. Золотарева*, канд. пед. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: L100569@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению трудностей изучения синтаксической фразеологии в китайской аудитории. Авторы обращают внимание на то, что данная область не является предметом специального рассмотрения в условиях обучения вне страны изучаемого языка, фразеологический уровень синтаксиса часто остается за рамками учебной программы изучающих русский язык как иностранный (РКИ) в Китае. Устойчивые разговорные конструкции

(фразеосхемы) представляют собой специфику русского языка и являются обязательным для усвоения материалом, что отражается в наличии данного материала в тестах по РКИ. Этноориентированный подход к изучению данного языкового уровня, по мнению авторов, связан с рассмотрением синтаксических фразеологических единиц русского языка в сопоставлении с языковыми явлениями китайского языка, а также с учетом этнокультурных характеристик учащихся. В статье описываются трудности, с которыми сталкиваются китайцы при изучении данных единиц, приводятся рекомендации преподавателям РКИ по обучению синтаксической фразеологии в китайской аудитории. Данная статья будет полезна не только преподавателям РКИ, но и студентам-лингвистам, будущим преподавателям русского языка и переводчикам.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, этноориентированный подход, обучение китайских учащихся, синтаксическая фразеология, синтаксический фразеологизм.**

Синтаксическая фразеология представляет собой совокупность фразеологических единиц синтаксического уровня языка. Несмотря на то, что это языковое явление уже более ста лет изучается в русской лингвистике, всплеск внимания к синтаксической фразеологии относится к 60–70-м годам прошлого века, которые характеризуются появлением антропоцентрического подхода к изучению языковых средств русского языка, а также расцветом учений о семантике. Внимание к значению слова, словосочетания и предложения, особенно к таким особым языковым единицам, значение которых не выводится из простого сочетания значений составляющих его единиц, послужило базой для изучения фразеологизированных предложений русского языка такими учеными, как Н.Ю. Шведова, Д.Н. Шмелев, В.Л. Архангельский, В.И. Кодухов, В.А. Белошапкова и др. Термины *фразеологизм* и *фразеологическая единица* начинают применять не только по отношению к лексическому составу языка, но и к другим его составляющим на морфологическом и синтаксическом уровнях. Понимание того, что фразеологической может быть сама схема предложения (термин *фразеосхема* был предложен Д.Н. Шмелевым [1]), послужило стимулом для развития исследований по синтаксической фразеологии русского языка. Можно сказать, что к нашему времени сформировались определенные подходы или даже научные школы в данной области, среди которых хотелось бы отметить исследования В.Ю. Меликяна и его учеников, работы А.В. Величко и ее последователей, труды И.Н. Кайгородовой и ее коллег, а также многочисленные работы Л.А. Пиотровской, Л.Л. Иомдина, М.В. Копотева, С.С. Сафоновой и др. [2]. Особую актуальность имеет описание синтаксических фразеологизмов в лингводидактических целях, так как этот материал является национально-специфичным и отражает языковую картину мира русского народа.

В связи с тем, что наше исследование выполнено в рамках функционально-коммуникативного подхода, который применяется в целях преподавания русского языка как иностранного, важными для нас являются некоторые положения, сформулированные Г.И. Рожковой: «1) раскрытие специфических свойств конкретных лексико-грамматических единиц с учетом признаков, присущих всей языковой системе в целом; 2) выявление лексических, грамматических и стилевых ограничений, которые обнаруживаются на разных уровнях языковой системы и в разных сферах речи; 3) указание на действие внеязыковых факторов, влияющих на использование языка в речи» [3, с. 11] и дополненные авторами «Книги о грамматике»: «показ в совокупности и взаимосвязи различных грамматических средств и языковых средств разных уровней, участвующих в выражении одного определенного смысла» [4, с. 9]. Целью данной работы является описание методики применения функционально-коммуникативного подхода к изучению синтаксической фразеологии в рамках этноориентированного обучения. Новизна исследования состоит в описании трудностей восприятия синтаксических фразеологизмов китайскими учащимися. Теоретическая значимость работы заключается в указании эквивалентных речевых оборотов в китайском языке, которые могут быть использованы для сопоставительного анализа, практическая значимость – в предложенной методике работы по синтаксической фразеологии. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: определение особенностей этноориентированного подхода, выявление факторов, влияющих на понимание синтаксических фразеологизмов китайскими учащимися, описание проблемных зон в изучении данного материала, поиск путей преодоления возникающих трудностей.

Прежде всего, остановимся на понимании этноориентированного обучения, предложенного И.А. Пугачевым. Этноориентированный, или этнорегиональный подход в РКИ, предложенный автором, предполагает учет определенного этнотипа иностранного учащегося, который включает, прежде всего, особые черты национального характера, этносоциальное происхождение, принадлежность к определенной конфессии, характерные правила межличностного общения, лингводидактические традиции родной страны, а также обращение внимания на такие личностные характеристики, как «уровень общеобразовательной подготовки, особенности речевого и неречевого поведения, идейно-политическая ориентация, уровень общественной активности, активность на занятиях и во внеаудиторных мероприятиях, образ жизни и т. д.» [5, с. 56–57].

Этноориентированный подход к обучению РКИ, по мнению И.А. Пугачева, позволит преподавателям: 1) адекватно понимать тех, кого они обучают; 2) определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения; 3) оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду; 4) очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком [там же, с. 41].

Одной из важных особенностей при обучении иностранному языку и культуре с позиций этноориентированного подхода является учет родного языка студентов. Особенно актуальным и необходимым, на наш взгляд, это становится в условиях преподавания моногрупп китайских учащихся, а также при обучении вне страны изучаемого языка. Принцип учета родного языка учащихся может быть реализован за счет применения сопоставительного метода изучения языков. В условиях получения высшего образования у всех китайских учащихся уже есть опыт постижения родного языка, поэтому некоторые языковые явления могут легче восприниматься при обучении русскому языку с опорой на китайский. Следует отметить, что синтаксический уровень, так же как и морфологический, представляет особую сложность для изучающих русский язык как иностранный не только потому, что строй русского языка отличается от китайского, но и в силу того, что в синтаксисе важным является функционирование единиц всех языковых уровней, начиная с фонетического и заканчивая стилистическим.

Обучение грамматике в РКИ обязательно должно быть связано с развитием всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения и аудирования, что предполагает обращать внимание не только на типичные структуры языка, но и на модели, которые часто используются в разговорной речи носителями изучаемого языка, являются национально специфичными и экспрессивно окрашенными. Именно к таким единицам и относятся синтаксические фразеологизмы. Синтаксическая фразеология включает довольно обширный класс единиц: коммуникемы, фразеосхемы, устойчивые модели и обороты. Однако в центре внимания РКИ находятся именно фразеосхемы, так как они представляют собой типичные модели, по которым может строиться предложение-высказывание.

В качестве объекта нашего исследования выступают синтаксические фразеосхемы (фразеомодели) русского языка, которые представляют собой устойчивые модели предложений, состоящие из постоянных и переменных компонентов, значение которых не выводится из совокупности лексических значений, составляющих их элементов, а является идиоматическим, то есть принадлежащим всей фразеомодели. Наличие такого типового модального значения является важным при обучении употреблению построенных по данным фразеосхемам предложений в преподавании русского языка как иностранного, так как понимание его позволяет отличить фразеологизированные предложения от обычных предложений, традиционно изучаемых в курсе грамматики РКИ. Например: *Да какой он спортсмен!* (Он плохой спортсмен/ Он не спортсмен) – *Какой он спортсмен?* (Каким видом спорта он занимается?). Первый пример выражает значение оценки или отрицания в зависимости от ситуации употребления, а во втором примере представлен вопрос. Безусловно, на функционирование предложений первого типа влияет огромного количество факторов, которые носители языка улавливают автоматически, но для иностранных учащихся они представляют особую трудность. Трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся, и являются предметом нашего исследования.

Вопрос о необходимости изучения данного языкового явления в курсе практического русского языка как иностранного является бесспорным, хотя сам термин *синтаксический фразеологизм* часто вызывает недоумение не только у учащихся, но и у преподавателей РКИ, как русских, так и иностранных. Связано это, на наш взгляд, с тем, что чаще всего в обучении русскому языку предпочтение отдается именно лексическим фразеологизмам, а о наличии фразеологических единиц других уровней часто забывают. Тем не менее данный материал всегда был в качестве обязательного при изучении РКИ, просто он не являлся объектом специального курсового изучения, но входил в материал по развитию разговорной речи учащихся. Необходимость представления синтаксических фразеологических единиц (СФЕ) в иностранной аудитории связана, главным образом, с их непосредственной функцией: выражением модальных значений, именно поэтому они изучаются в любом курсе русской речи как особые разговорные конструкции.

Приведем несколько пособий, где встречаются описываемые нами языковые явления. Прежде всего, остановимся на не утратившем свою значимость пособии Г.И. Володиной «А как об этом сказать?» [6], в котором автор знакомит с фразеологическими оборотами и частицами, используемыми в разговорной речи для передачи субъективно-модальных смыслов, целью является также активизация их употребления в конкретных ситуациях речевого общения. Использование СФЕ дано в зависимости от коммуникативных намерений говорящего: инициатора общения или реагирующего на сказанное собеседником, описаны ситуации утвердительного и отрицательного ответов; выяснение вкусов и впечатлений; оценки происходящего (удивления, положительной, отрицательной или соответствующей норме оценки), всего представлено двенадцать СФЕ. В пособии приводится фразеосхема, ее значение, условия употребления, например, в «Некоторых способах ответа на общие вопросы» представлены СФЕ, имеющие значение абсолютно верного предположения, которые употребляются в утвердительном ответе: *Ещё бы! Ещё бы не + inf!; Ну как было не + inf! А как тут не + inf!*

В качестве примеров реализации приводятся следующие высказывания: – *Испугались? – Ну как было не испугаться!* или *Ещё бы! Ещё бы не испугаться!*

Обучению построению модальных и оценочных высказываний в различных ситуациях бытового общения посвящены пособия Т. Поповой, Е. Юркова «Поговорим?» [7], Е.Х. Жарковой, Н.В. Кутуковой, Л.Н. Ольховой «Разговоры по душам» [8], в качестве специализированных особо хочется отметить труды А.В. Величко «Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев» [9], а также «Когда есть о чём поговорить, или Предложения фразеологизированной структуры в русской речи» [10]. Благодаря данному исследователю описываемый языковой материал был также включен в качестве отдельного раздела в «Книгу о грамматике» [4], которая, действительно, является настольной книгой любого преподавателя РКИ. Кроме того, так как СФЕ включены в материал для тестирования по ТРКИ-2 и ТРКИ-3, они также представлены в пособиях по подготовке к тестированию, например, у И.Н. Ерофеевой, О.А. Лазаревой и др. «Лингводидактическое тестирование: Методика проведения и подготовки» [11].

Таким образом, важность изучения фразеологических единиц синтаксического уровня не вызывает сомнений и говорит о том, что СФЕ обязательно должны быть включены в пособия по развитию русской разговорной речи у иностранных учащихся. Тем не менее следует отметить, что в китайских учебниках русского языка данный языковой материал представлен гораздо реже, чем в русских. Связано это в первую очередь с тем, что фразеологический уровень синтаксиса русского языка не изучается в китайских вузах, а также с тем, что употребление большого количества экспрессивных разговорных конструкций, выражающих эмоциональное отношение говорящего, в некоторых случаях может быть табуировано в общении китайцев, где очень высоко ценится красота и метафоричность речи, а также внимательное отношение к собеседнику, желание «сохранить лицо».

Понимание фразеологизированных предложений на слух и в текстах художественной литературы, а также употребление их в речи требует освоения большого числа умений и навыков. Среди рецептивных навыков можно отметить следующие: понимание фразеологического значения синтаксической конструкции; значения интонационной конструкции и ее модальных оттенков; определение обязательных и факультативных компонентов фразеосхемы; лексического наполнения переменных компонентов и их грамматической природы; оценка возможных способов распространения предложения; учет эмоциональных оттенков, которые может выражать фразеологизированное предложение, а также выявление ключевых слов в стимулирующей реплике, указывающих на необходимость или возможность использования СФЕ в ответной реплике; кроме того, в письменной речи необходимым является определение значения СФЕ по контексту. При употреблении синтаксических фразеологизмов в речи, на наш взгляд, важно сформировать у учащихся умения: выражать различные типы оценки, согласие/несогласие, утверждение/возражение, значения необходимости, возможности в составе монолога и диалога; употреблять СФЕ в взаимосвязи с другими экспрессивно-модальными средствами, произносить фразеологизированные предложения с правильной интонацией; употреблять СФЕ с учетом различных типов текстов и коммуникативных ситуаций, стиля речи. Важным навыком для будущих переводчиков и преподавателей РКИ является также умение заменять СФЕ синонимичными средствами; а также находить эквивалентные конструкции в родном языке (более подробно об этом см. [12]).

На всех этапах освоения данного материала у китайских учащихся могут возникать разнообразные трудности. Понимание значения СФЕ на слух тесно связано с интонацией, а на письме – с контекстом. Для различения предложений традиционной и фразеологизированной структур на слух учащиеся должны быть знакомы не только с основными четырьмя или пятью интонационными конструкциями (ИК), но и обязательно с ИК-7, а также с модальными оттенками: *Куда ему в университет поступить*! (ИК-7 – 'он не сможет поступить в институт'. *Куда мне поступать?* (ИК-2) – собственно вопрос. *Куда мне поступать?* (ИК-6) – размышление, обдумывание. При должной слуховой тренировке китайские учащиеся могут научиться различать смысл данных предложений. Способствует этому также объяснение такого языкового явления, как употребление вопросительных по форме предложений в невопросительной функции. Данный языковой феномен характерен для разных языков, в том числе и для неродственных, он встречается в русском, английском, испанском, вьетнамском и других языках. Именно поэтому знакомство с СФЕ легче начать с введения предложений, в которые включены вопросительные местоимения (какой, как, где, куда, что), но предложение не имеет вопросительного значения, а употребляется для выражения согласия или возражения, отрицательной или положительной оценки. Можно воспользоваться переводами классических русских произведений на китайский язык известными переводчиками для того, чтобы сопоставить, как передаются модальные отношения.

Русской конструкции «как не + инф.» в китайском языке соответствует конструкция: вопросительное местоимение 怎么 + частица 不 + глагол. Например: *Село Буйское. Как не знать!* (Б.Л. Пастернак. Доктор Живаго. 1945–1955. Цит. по: НКРЯ [13]) **裴村，怎么不知道！** (Пер. Ли Ган 力冈, Цзи Ган 冀刚). Фразеосхеме с постоянными компонентами «где (куда) + кому + инф.» в китайском языке также можно найти соответствие «личное местоимение + вопросительное местоимение 怎么(zěnme) + модальное слово 能 (néng) + глагол»: *Где ему жениться, ему самому еще няньку надо* (Ф.М. Достоевский. Идиот. 1869. Цит. по: НКРЯ [13]) **他怎么能结婚，他自己还需要个保姆。** (Пер. Жун Жудэ (荣如德)), – Дословно: *он как можно жениться.* Безусловно, сопоставительное изучение такого специфического языкового явления, как синтаксическая фразеология, должно учитывать все уровни языковой системы: фонетику, лексику, морфологию и синтаксис. Необходимо помнить, что порядок слов в китайском языке является строго закрепленным и учитывает позиции членов предложения, в русском же языке он зависит от тема-рематического членения предложения; в зависимости от ситуации предложение может быть неполным, содержать эллипсис, кроме того, фразеосхема может быть сокращена до коммуникемы: *Ну где мне это выучить! – Ну где мне*… (Куда там.., Как же…). Именно поэтому объяснение употребления СФЕ необходимо начинать со сходных явлений. Например, конструкции с постоянным компонентом *какой* в китайской аудитории необходимо изучать сначала с лексическими компонентами, которые эксплицитно выражают оценку (положительную или отрицательную), а затем уже переходить к конструкциям с лексически нейтральными словами, ведь для таких предложений важна интонация. Сравните: *Ах, какая красота!* **哎 呀，多么美呀**！'Ах, как красиво!' (Пер. наш – *Ц. Я.*) – положительная оценка заключена уже в самом значении переменного компонента. В другом случае необходимо показать на различие состава предложения в русском и китайском языке, на необходимость введения в перевод оценочного компонента. Пример: *Теперь же Васичка должен каждый год ездить за лесом в Могилевскую губернию. А какой тариф! — говорила она, в ужасе закрывая обе щеки руками. – **Какой тариф!*** (А.П. Чехов. Душечка. 1899. Цит. по: НКРЯ [13]) 现在呢，瓦西奇卡只好每年到莫吉廖夫省去办木材了。运费太高啊！"她出于惊惧，用双手捂上脸说道，**"运费太高啊**！" (Пер. Жу Лун (汝龙) – дословно: 'тариф слишком высокий'. Таким образом, отсутствующий оценочный компонент в китайском языке будет обязательно восстановлен, но такое эксплицитное высказывание уже снижает эмоционально-экспрессивный уровень русской фразы.

Следует учитывать также случаи, когда эквивалентные конструкции в сопоставляемых языках могут иметь разное значение. Например, в русском языке выражение *дом как дом* имеет значение соответствия норме, а его эквивалент в китайском **家像个家** (Дом похож на дом. Пер. наш – *Ц. Я.*) имеет выраженную положительную коннотацию, которая больше соответствует фразеосхеме *Вот дом так дом!* Безусловно, найти эквиваленты для всех конструкций не получится, но данные примеры могут послужить опорой для выявления такого фразеологического значения.

Следующая группа трудностей при изучении СФЕ связана с неправильной интерпретацией значения фразеологизма, не с учетом его идиоматизации, а попыткой вывести его значение из значения составляющих его компонентов, в частности, наибольшую трудность представляют СФЕ, включающие в свой состав отрицательную частицу *не: Как не знать; мне ли не понять; где он только не был.* Данные высказывания воспринимаются как отрицательные: *Я не знаю; я не понимаю; он не был там.* Именно поэтому необходимо подробное объяснение того, что в русском языке имеются предложения с несобственно-отрицательным значением. Как показывает опыт преподавания, легче воспринимаются фразеосхемы со значением ненужности и нецелесообразности, которые также включают отрицательную частицу. Например: *Не сидеть же здесь до утра.* Объяснение значения включает такие выражения, как *не стоит, не нужно.* Переводы данной фразеосхемы на китайский язык также включают данные модальные слова: *Не сказала она мне. **Ну да не драться же из-за этого**. Вместе взялись за работу* (Б.Л. Пастернак. Доктор Живаго. 1945–1955. Цит. по: НКРЯ [13]) **但她并未告诉我。不过也犯不着为这事吵** (Однако не стоит драться из-за этого) **于是我们就一起干** (Пер. Ли Ган **力冈,** Цзи Ган **冀刚**).

Трудность употребления СФЕ в речи, кроме произнесения их с правильной интонацией, чаще всего связана с тем, что одинаковое модальное значение могут выражать несколько синтаксических фразеологизмов, но в диалоге актуализируется, как правило, один из них, поэтому учет контекста употребления, показ стимулов для реакции при помощи СФЕ является необходимым для правильного построения высказываний на русском языке. Часто при ответе у студентов может происходить смешение фразеологических конструкций. Например, при ответе на вопрос – *А плавать вы умеете?* были даны ответы: 1) – *Да, ведь я живу не где-нибудь, а в Санья.* 2) – *Уж на что я умею и то плавать* (неправильное употребление СФЕ). 3) – *Плавать так плавать* (употреблен СФЕ, не подходящий по смыслу). Из перечисленных выше ответов правильным можно считать лишь первый. Кроме того, следует учитывать также тот факт, что ответ может зависеть от коммуникативного намерения говорящего, его согласия/несогласия, желания/нежелания говорить и других причин. Именно поэтому работа с таким материалом, погружение в контекст высказывания, показ связи СФЕ с другими синтаксическими средствами выражения того или иного смысла лучше всего проводить, когда учащиеся уже будут знакомы с разными способами выражения семантических отношений. Тем не менее включение отдельных фразеологизированных предложений в материал курса разговорной речи мы также считаем целесообразным, так как это поможет накопить ресурс устойчивых разговорных конструкций.

В заключение, подводя итоги сказанному, можно сделать вывод, что этноориентированное обучение предполагает изучение синтаксической фразеологии в сопоставлении с языковыми явлениями китайского языка всех уровней, а также учет психоэтнических и этнокультурных характеристик китайских учащихся. В ходе исследования было выявлено, что усвоение таких специфических и эмоционально окрашенных разговорных конструкций, которыми являются синтаксиси-

ческие фразеологизмы, сопряжено с рядом трудностей, среди которых наиболее существенными являются асимметричность структуры и значения СФЕ, потеря вопросительными и отрицательными предложениями своих основных функций, непонимание идиоматичности значения, а также необходимость выражать свои оценки и отношение экспрессивными средствами. Для преодоления трудностей предлагаются следующие способы: 1) изучение должно начинаться с эквивалентных явлений в родном языке, а также с показа средств выражения положительной оценки и согласия, постепенно знакомя студентов с принятыми в России нормами общения и коммуникативного взаимодействия; 2) особое внимание необходимо уделять контексту и интонации; 3) необходимо развивать как рецептивные, так и продуктивные навыки студентов; 4) для снятия психологических трудностей лучше использовать игровые задания. В целом данная работа может быть актуальна не только для преподавателей и студентов РКИ, но и для переводчиков, так как затрагивает проблемы перевода национально-специфичных явлений русского языка. Перспективы дальнейшего исследования авторы видят в выявлении типичных контекстов использования синтаксических фразеологизмов для определения коммуникативных ситуаций, релевантных для употребления данного языкового материала в речи иностранных учащихся.

Библиографический список

1. Шмелев Д.Н. О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке. *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 1960; № 5: 47–60.
2. Золотарева Л.А., Нгуен Ань Нам. Подходы к описанию фразеологических синтаксических конструкций русского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2018; Ч. 1, № 2: 305–308.
3. Рожкова Г.И. *Русский язык в нерусской аудитории*. Москва: МГУ, 1986.
4. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва: МГУ, 2009.
5. Пугачев И.А. *Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам*. Москва: РУДН, 2011.
6. Володина Г.И. *А как об этом сказать? Специфические обороты речи*. Москва: Русский язык. Курсы, 2003.
7. Попова Т., Юрков Е. *Поговорим? Пособие по разговорной практике*. Продвинутый этап (ТРКИ-2). Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
8. Жаркова Е.Х., Кутукова Н.В., Ольхова Л.Н. *Разговоры по душам:* учебное пособие для изучения русского языка. Продвинутый этап. Санкт-Петербург: Златоуст, 2002.
9. Величко А.В. *Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев:* учебное пособие. Москва: Макс Пресс, 1996.
10. Величко А.В. *Когда есть о чём поговорить, или Предложения фразеологизированной структуры в русской речи*: учебное пособие для иностранных учащихся. Санкт-Петербург: Златоуст, 2016.
11. Ерофеева И.Н., Лазарева О.А. *Лингводидактическое тестирование: Методика проведения и подготовки: III сертификационный уровень. Субтекст «Говорение»*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательский дом «МИРС», 2008.
12. Золотарева Л.А. Потенциал синтаксической фразеологии для развития речевой деятельности иностранных учащихся. *Человек в языковом пространстве*: сборник статей. Владивосток: ДВФУ, 2020: 146–155.
13. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html

References

1. Shmelev D.N. O «svyazannyh» sintaksicheskih konstrukciyah v russkom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1960; № 5: 47-60.
2. Zolotareva L.A., Nguen An' Nam. Podhody k opisaniyu frazeologicheskih sintaksicheskih konstrukcij russkogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018; Ch. 1, № 2: 305-308.
3. Rozhkova G.I. *Russkij yazyk v nerusskoj auditorii*. Moskva: MGU, 1986.
4. *Kniga o grammatike*. *Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: MGU, 2009.
5. Pugachev I.A. *`Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka inostrancam*. Moskva: RUDN, 2011.
6. Volodina G.I. *A kak ob `etom skazat'? Specificheskie oboroty rechi*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2003.
7. Popova T., Yurkov E. *Pogovorim? Posobie po razgovornoj praktike*. Prodvinutyj `etap (TRKI-2). Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
8. Zharkova E.H., Kutukova N.V., Ol'hova L.N. *Razgovory po dusham:* uchebnoe posobie dlya izucheniya russkogo yazyka. Prodvinutyj `etap. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2002.
9. Velichko A.V. *Sintaksicheskaya frazeologiya dlya russkih i inostrancev:* uchebnoe posobie. Moskva: Maks Press, 1996.
10. Velichko A.V. *Kogda est' o chem pogovorit', ili Predlozheniya frazeologizirovannoj struktury v russkoj rechi*: uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2016.
11. Erofeeva I.N., Lazareva O.A. *Lingvodidakticheskoe testirovanie: Metodika provedeniya i podgotovki: III sertifikacionnyj uroven'. Subtekst «Govorenie»*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «MIRS», 2008.
12. Zolotareva L.A. Potencial sintaksicheskoj frazeologii dlya razvitiya rechevoj deyatel'nosti inostrannyh uchaschihsya. *Chelovek v yazykovom prostranstve*: sbornik statej. Vladivostok: DVFU, 2020: 146-155.
13. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html

Статья поступила в редакцию 18.10.22

УДК 82-312.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-413-417

***Kulikov E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, National Research Lobachevsky State University; senior research associate, Scientific and Research Laboratory "The study of the national and cultural codes of world literature in the context of intercultural communication" (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: canizares13@yandex.ru*

THE REAL AND THE FICTIONAL EAST IN THE NOVEL "THE POPPY WAR" BY R.F. KUANG. An article, directed at the analysis of the novel "The Poppy War" by the modern American-Asian writer R.F. Kuang, examines the author's perception of the sociocultural realities of modern China, as well as its history. To fulfill the global goal of identifying the relationship of reality and fiction in the artistic universe of the novel, it was necessary to perform the following tasks: turning to the biographical aspect in order to comprehend the national identity of R.F. Kuang; studying of the position and role of women in Asian society, social and property stratification, racism, and the impact of the Opium Wars on Chinese society; analyzing the specifics of the interpretation of current problems' data in the fantasy reality of the novel. Fantasy rarely becomes an object for study in the perceptual aspect of historical memory or collective trauma, now functioning as one of the main directions in modern humanitarianism; the works of R.F. Kuang have never been previously analyzed in domestic literary criticism. The author concludes that the writer deliberately places real-world issues in a fictional universe, which allows her to veiled rework current social problems, comprehend issues of memory and trauma of the Chinese people and implicitly criticize the social system.

Key words: **Rebecca F. Kuang, "The Poppy War", multiculturalism, ethnicity, identity, trauma studies, historical narrative.**

***Е.А. Куликов**, канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, ст. науч. сотр., научно-исследовательская лаборатория «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации», г. Нижний Новгород, E-mail: canizares13@yandex.ru*

ВОСТОК РЕАЛЬНЫЙ И ВЫМЫШЛЕННЫЙ В РОМАНЕ Р. КУАНГ «ОПИУМНАЯ ВОЙНА»

В статье, посвящённой анализу романа «Опиумная война» современной американско-азиатской писательницы Ребекки Куанг, рассматривается перцепция автором социокультурных реалий современного Китая, а также его истории. Для выполнения намеченной цели – выявления соотношения реальности и вымысла в художественной вселенной романа – необходимо было выполнение следующих задач: обращение к биографическому аспекту с целью осмысления национальной идентичности Р. Куанг; исследование положения и роли женщины в азиатском социуме, социального и имущественного расслоения, расизма, а также влияния опиумных войн на китайское общество; анализ специфики интерпретации данных актуальных проблем в фэнтезийной реальности

романа. Фэнтези редко становится объектом исследования в аспекте перцепции исторической памяти или коллективной травмы, функционирующих сейчас в качестве одних из магистральных направлений в современной гуманитаристике; творчество же Ребекки Куанг вообще впервые подвергается анализу в отечественном литературоведении. Автор приходит к выводу, что писательница намеренно помещает проблематику реального мира в вымышленную вселенную, что позволяет ей завуалированно переработать актуальные общественные проблемы, осмыслить вопросы памяти и травмы китайского народа и подвергнуть имплицитной критике социальную систему.

Ключевые слова: **Ребекка Куанг, «Опиумная война», мультикультурализм, этничность, идентичность, trauma studies, исторический нарратив**.

Работа выполнена в Научно-исследовательской лаборатории «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации» Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» (тема Н-457-99_2022-2023)

Современная китайская литература долгое время находилась вне фокуса как читательского, так и исследовательского внимания, однако в последние несколько лет ситуация начинает меняться. Если говорить о фантастической литературе, то происходит это в первую очередь посредством усилий Лю Цысиня, находящегося в авангарде не только локальной, но и мировой фантастики (он – обладатель премий Хьюго, Небьюла и Локус, трёх крупнейших наград в данной области). Впрочем, говорить о том, что в Китае существует значительный интерес именно к научной фантастике, было бы не совсем верным, в отличие от фэнтези, реализующегося в первую очередь в манге и мультипликации, поскольку в Китае существует отдельный от японского рынок аниме, а также дорамах.

Автор, произведение которого стало объектом настоящего исследования, не совсем вписывается в эту традицию: во-первых, когда мы говорим о синхроническом литературном процессе, более современного писателя найти было бы трудно (Ребекка Куанг (*Rebecca F. Kuang*) родилась в 1996 году), во-вторых, хоть и ассоциирующая себя с китайскими культурой и народом Куанг является гражданкой США, несколько лет проживавшей и проходившей обучение в магистратуре в Великобритании, но сейчас обучается в аспирантуре Йеля по специальности «Восточно-азиатские языки и литература». И именно применительно к творчеству подобного рода сейчас поднимается волна существенного интереса, что обеспечивает настоящему исследованию актуальность: азиатско-американские авторы получают возможность публиковаться, выигрывают премии и прокладывают другим представителям этнической литературы путь к массовому читателю. В этом контексте необходимо отметить Кена Лю, Теда Чана (по повести «История твоей жизни» которого Дэни Вильнёв снял фильм «Прибытие»), Эми Тан, Фонду Ли и многих других авторов, имена которых зачастую мало о чём говорят русскоязычному читателю, однако на Западе эти писатели становятся обладателями серьёзных наград и имеют обширную аудиторию. Если же говорить о степени изученности проблемы, то мы можем отметить всего нескольких исследователей, затрагивающих данную тему: во-первых, это Е.М. Бутенина [1], обращающаяся к китайско-американской женской прозе, С.Г. Коровина [2] и Т.А. Лупачева [3], специализирующиеся конкретно на творчестве Эми Тан, а также О.Г. Сидорова, открывшая глобальное обсуждение вопроса своей статьёй «Азиатский акцент в современной литературе США» [4] ещё в 2007 году; во-вторых, это более современные исследования Е.М. Караваевой [5], З.И. Замалиевой и Р.Р. Файзерахмановой [6]. Творчество Ребекки Куанг на русском языке впервые подвергается научному исследованию, что объясняет его новизну.

Целью этого исследования становится осмысление соотношения факта и вымысла в фикциональном мире писательницы. Для того чтобы её достичь, необходимо решить следующие задачи: рассмотреть биографический аспект, обратиться к социокультурной ситуации в современных Китае и США, проанализировать её рецепцию в художественной вселенной романа «Опиумная война» и выявить в нём особенности сочетания документального и вымышленного. Важно отметить, что к настоящему моменту фэнтези редко становится объектом для подобных исследований, что в аспекте теоретической и практической значимости способно обогатить литературоведческое понимание данного явления, которое мы понимаем как метажанр, и дать новую оптику для дальнейшего изучения феномена.

Азиатско-американское происхождение становится отдельным предметом интереса к романам Куанг, поскольку автор имеет возможность взгляда как изнутри азиатской культуры, так и со стороны. Родители Р. Куанг эмигрировали из Китая, когда ей было 4 года, поэтому связь с родным миром она восстанавливает сознательно и внимательно: например, год будущая писательница обучалась в университете Пекина, где реабилитировала свои знания китайского языка; более того, все остальные её родственники по-прежнему проживают в Китае, и с ними она не только поддерживает тесную связь, но и изучает семейную историю, а через её призму и историю всего Китая. Семья её отца пережила японскую оккупацию их родной провинции Хунань, а дедушка по материнской линии участвовал в гражданской войне на стороне Китайской республики, называемой также Гоминьдан. Подробный экскурс в историю семьи автора необходим нам для того, чтобы понимать, где находятся корни художественной реальности её трилогии «Опиумная война» (*The Poppy War Trilogy*, 2018–2020), одноимённая первая часть которой находится в центре нашего внимания.

Роман представляет собой историю сироты войны Фан Рунин, она же просто Рин. Рин на правах Золушки живёт в семье торговцев опиумом, и приёмные родители эксплуатируют её, заставляя работой платить за кров и еду. Более того, когда Рин вступает в возраст, близкий к половому созреванию, её без её согласия сватают за взрослого мужчину, брак с которым был бы выгоден семье Фанов. Всё это приводит к тому, что Рин старается сделать всё возможное, чтобы вырваться из удушающей обстановки неродного дома, и сдаёт экзамены в самую престижную академию Империи Никан – Синегард, учёба в которой моментально освобождает её от подчинения приёмным родителям и потенциально обеспечивает всю её дальнейшую жизнь, ибо выпускник Синегарда почти гарантированно получает государственную должность. Однако, получив заветную путёвку в академию, Рин не перестаёт быть изгоем – оказавшись среди сильных мира сего, детей государственных чиновников, богатых торговцев и других выдающихся людей, она ещё сильнее осознаёт все недостатки своего происхождения, внешности, выговора и других аспектов, ставящих её в оппозицию к тому, что́ в данном обществе считается нормой. Впрочем, Рин даже не успевает закончить обучение, когда начинается война, и она вынуждена вступить в бой, не будучи к этому готовой. Дальнейшие события погружают и героиню, и читателей вместе с ней во мрак и безысходность военного времени, и произведение, изначально замаскированное под young adult fiction и романтическое фэнтези, быстро сбрасывает эту маску, демонстрируя истинное лицо тёмного и основанного на исторических событиях фэнтези, в котором нет никакого места наивности, свету или романтике (неслучайно во всей трилогии нет ни одной любовной линии).

Но даже в первоначальной завуалированной части, которая похожа на типическое становление героя-подростка в young adult fiction, Куанг поднимает важнейшие вопросы современного азиатского социума, подсвечивая их при помощи средневекового сеттинга, который призван подчеркнуть, что эти проблемы никуда не уходят и не меняются по прошествии времени. Реальным прототипом Империи Никан в трилогии Куанг является Китай, родная для неё страна. Никан имеет схожую географию, историю, политическую ситуацию, схожим образом оформляемые имена и топонимы, а также религию, мифологию и культуру. Однако нам хотелось бы сосредоточиться именно на социокультурной ситуации, критика или как минимум осмысление которой ложится в основу мира «Опиумной войны».

Во-первых, стоит отметить положение женщины в обществе. Как известно, восточный социум в принципе строится вокруг мужчины, который занимает главенствующее положение в семье, работает и обеспечивает жизнь, в то время как женщина ведёт хозяйство, воспитывает детей, редко имеет шанс на профессиональную самореализацию и т. д. Безусловно, в последнее время ситуация медленно меняется, но со времени, когда Конфуций вывел категорию «цзюнь-цзы», то есть «благородного мужа», никакого слома общественного строя не произошло: например, статистика на 2019 год показывает, что женщины составляют всего 43,7% рабочей силы в Китае [7], причём количество работающих женщин неуклонно снижается с 73,2% в 1990 году до 60,5% в 2019. Помимо всего прочего, консервативное патриархальное устроение общества по-прежнему влияет на недостаток рабочих мест и профессий, которыми может заниматься женщина [8], существенный разрыв в заработной плате по сравнению с мужчинами на той же должности (женщины получают на 36% меньше денег за ту же работу [9]), стереотипы относительно их профессионализма и т. д. Женщина в Китае проводит в 3 раза больше времени, чем мужчина, за домашними обязанностями (по статистике в среднем это занимает одну шестую часть их жизни) [10], вакансии требуют от женщин быть замужем, иметь детей, а также обладать определёнными физическими атрибутами (конкретным ростом или весом), хотя это никак напрямую не связано с их профессиональными обязанностями [11]. Примеров подобных сексистских взглядов на место женщины в социальной системе на Востоке можно привести ещё множество, однако краткого обзора достаточно для общего понимания ситуации.

В романе Куанг это реализуется через абсолютно миноритарное соотношение женских персонажей по сравнению с мужскими, а также их неспособность быть ролевыми моделями и позитивными образцами для подражания. В детстве Рин знала только свою приёмную мать, не отличавшуюся заботой о детях (неслучайно она даже называет её *тётушкой* Фан, подчёркивая этим отсутствие восприятие той как родителя), когда попала в Синегард, то обнаружила, что на всём курсе, помимо неё, есть только 2 девушки, что это было рекордом академии, и если «мальчики жили в самом крупном, трёхэтажном здании, <…> [то] женское общежитие, наоборот, было крохотным одноэтажным зданием, которое, вероятно, монахи использовали для медитации. Рин ожидала, что в спальне будет ужасно тесно, но обнаружила только две занятые кровати» [12, с. 53–54]. Даже женщины, занимающие высокое положение в иерархии, либо не способны к проявлению своей власти и не обладают должным авторитетом (например, наставница Цзима, возглавляющая академию Синегард, не способна справиться как с собственными подчинёнными («Цзима не может вмешаться в то, что касается боевых искусств. Или не хочет. Я спрашивала» [12, с. 111]), так и даже с

кадетами (когда начинается война, один из них желает вступить в отцовский батальон для защиты родной провинции Лошадь. «Цзима грозила ему отчислением, если он уедет без разрешения, Хан лишь швырнул на ее стол свою нарукавную повязку» [12, с. 219])), либо же предстают спорными с морально-этической точки зрения героинями, купающимися во власти и стремящимися использовать её только во благо себе (таковой становится императрица Никана Су Дацзы, одна из трёх легендарных правителей империи, которая сначала избавилась от своих напарников по Триумвирату, Воина и Стража, а затем, став единоличной правительницей Никана, продала свою родную страну на растерзание Федерации Муген – впрочем, истинная мотивация её поступков в первой части не раскрывается, и как исключительно негативного персонажа мы видим её только потому, что смотрим глазами Рин).

Одной из сильных сцен романа становится эпизод, в котором у Рин, только недавно попавшей в Синегард, впервые начинается менструация, негативно влияющая на занятия боевыми искусствами, выносливость и способность концентрироваться (а поскольку все тренировки и программа рассчитаны исключительно на мужчин, то никаких поблажек Рин не получает). И в итоге, желая не отставать от своих сокурсников и перестать терпеть боль, Рин очень легко принимает решение, посоветоваться по поводу которого ей просто не с кем: кадет-медик предлагает ей операцию по удалению матки, и Рин моментально на неё соглашается. «Но ведь это будет происходить каждый месяц. Каждый проклятый месяц матка будет разрываться на куски, рассылая вспышки ярости по всему телу, превращая ее в раздувшееся, неуклюжее, а хуже всего – слабое существо. Неудивительно, что женщины редко задерживаются в Синегарде. Нужно решить эту проблему. <…> Если процедура прекратит менструации, если поможет остаться в Синегарде, она того стоит» [12, с. 97–98]. Рефлексия по поводу принятия решения занимает ровно одну страницу текста: всегда мечтавшая вырваться из плена провинциальной затхлой жизни Рин моментально отметает все мысли о том, что вернуть будет ничего нельзя, она никогда не сможет иметь детей, и никто на ней не женится, но для неё это не становится камнем преткновения. Хуже всего, что во всей этой ситуации она оказывается в одиночестве: ей не с кем посоветоваться, не с кем обсудить проблему, две её однокурсницы не стали ей подругами, матери или другого близкого человека женского пола у неё нет, а в лазарете её принимает лекарь-мужчина, который «даже как будто обрадовался её решению» и произнёс следующее: «Я годами пытаюсь убедить здешних девочек это сделать, – сказал он. – Никто не хочет слушать. Неудивительно, что немногие из вас остаются после первого курса. Нужно сделать процедуру обязательной» [12, с. 99]. То, в каких условиях происходит важнейший выбор на жизненном пути героини, только подчёркивает закостенелую патриархальность местного социума и положение женщины в нём на более низкой ступени относительно мужчин, ведь чтобы добиться чего-то, ей приходится стараться гораздо сильнее и жертвовать, в том числе, своим будущим и своим организмом.

Кстати, говоря о провинциальной жизни, вызывающей у Рин такое отвращение, стоит отметить наличие и этой проблемы в тексте «Опиумной войны», напрямую коррелирующей с реальным положением дел в Китае. КНР является лидером по количеству городских жителей во всё мире (городское население Китая по состоянию на 2020 год включает в себя 901 с лишним миллион человек, что составляет 63,89% от всего населения страны, что в среднем больше общемировых показателей на 8 процентов [13]). Более того, разрыв в уровне жизни, образования, достатка и других показателей в Китае очень силён именно в аспекте сопоставления городского населения с сельским: например, можно отметить, что, несмотря на существенное преобладание мужского населения над женским, городские незамужние женщины не переезжают в деревни и не готовы вступать в брак с сельскими мужчинам по причине «непреодолимого разрыва в уровне культуры и образования» [14]. Также процесс стремительной урбанизации показывает, что молодое работоспособное население в провинциях переезжает в города за более высоким уровнем жизни и доходов. Такими же представляются провинции и во вселенной романа «Опиумная война». Рин живёт в Тикани в провинции Петух – самой южной из Никанских провинций. Это отдалённые территории, редко становящиеся местом каких-либо событий; из Тикани в Синегард за всю историю смогли поступить всего несколько человек, причём «в последний раз, когда студент из Тикани поехал в Синегард, городской глава устроил трёхдневный фестиваль» [12, с. 33], а в год, когда поступила Рин, это смогла сделать только она. Её представления об академии ограничиваются знаниями о её престижности, при этом с окружающими реалиями Рин практически не знакома: ни разу не выезжавшая из своего городка, она знает о мире вокруг только по сведениям из исторических трактатов. Учитель Фейрик, сумевший подготовить её к сдаче кэцзюя, стремится просветить её во время совместной поездки до столицы, повествуя о разных валютах, которые в ходу в Империи, об опасности столичного города и его обычаев – причём важно подчеркнуть, что опасения и представления о Синегарде у учителя обывательские, построенные на домыслах, страхах и предубеждениях. Например, его наставления включают в себя следующее: «всегда держи деньги в переднем кармане», «услышав стряпчего-зазывалу, смотри вперед и делай вид, что не слышала, иначе он будет преследовать тебя целый день», «держись подальше от винных лавок» (Рин 16 лет), «лучше вообще не притрагиваться к уличной еде. Тебе продадут блинчики на завтрак по медяку за штуку, но жарят их в масле из сточной канавы» и самое главное «держись подальше от игорных домов» [12, с. 38–39]. Стоит ли говорить, что ни один из этих советов ни разу не пригождается девушке, которая никогда не прельщалась алкоголем или азартными играми (помимо грядущей опиумной зависимости), а правила поведения не имели ничего общего с тем, что ей предстояло жить в обособленном пространстве, недоступном и зазывалам, и продавцам уличной еды, и другим маргинальным элементам.

Другим аспектом социально-этнического конфликта в романе становится пристальный интерес к цвету кожи главной героини. Будучи уроженкой самой южной никанской провинции, она гораздо темнее, чем типический никанец, обладатель белой фарфоровой кожи, которая так чтится в азиатском обществе. Тёмная кожа – признак простолюдинки, проводящей свои дни в сельскохозяйственных работах или на улице. Живя в Тикани, Рин даже не задумывалась об этом, поскольку разница с окружающими её людьми была минимальна (здесь мы просто пунктиром отметим, что на самом деле Рин, как это выясняется ближе к середине книге – уроженка Спира, острова, прототипом которого стали Тайвань и Хайнань, этим и объясняется её ещё более тёмная кожа относительно даже своих соседей по провинции). Однако уже на пути в Синегард Рин отмечает данную особенность: «У женщин такая белая кожа, – поразилась Рин. – Как у девушек на стенной росписи. По мере того как караван продвигался на север, кожа у людей становилась все светлее. Рин знала, что в северных провинциях много промышленников и торговцев. Это зажиточные и благородные люди, они не работают в полях, как крестьяне Тикани. Но она не ожидала, что разница будет такой заметной» [12, с. 41]. А уж после того, как девушка оказывается в академии, отличия становятся слишком очевидными, чтобы их игнорировать, и об этом курсанты не перестают ей напоминать. Одна из двух девушек-однокурсниц, выросшая в столице, была «типичной синегардской красавицей – белокожая и стройная, как тростинка. Рядом с ней Рин ощущала себя грубой и вульгарной», а в момент знакомства одной из первых фраз, которые она произносит в адрес героини, становится «Вот почему ты такая смуглая <…> Как коровий навоз» [12, с. 54]. И такое отношение Рин видит от подавляющего большинства сокурсников, не дающих ей забыть ни на минуту о её низком происхождении: «ее потрясло, какими жестокими могут быть остальные. Они без устали находили причины потешаться над Рин. Ее темная кожа, отсутствие статуса, сельский акцент. Это раздражало, но Рин не замечала насмешек, пока они не стали появляться в каждом разговоре» [12, с. 75]; «В Синегарде она уже поняла, каково это, когда тебя считают дурой из-за цвета кожи. Это ее бесило» [12, с. 83–84].

Подобная травля в образовательных учреждениях, давно получившая официальное название – буллинг, является предметом многих исследований, поскольку воспринимается как одна из главных школьных проблем. Однако здесь буллинг, по сути, становится расизмом, когда человек подвергается нападкам на основании отличающегося цвета кожи, иного выговора и происхождения. Будучи уроженкой именно южной провинции, Ребекка Куанг частично использует автобиографический материал, но в основном вновь ориентируется на реальные данные и исследования, показывающие наличие подобной проблемы в Китае в частности и в азиатских странах вообще и по сей день. Например, профессор права Университета Дьюк в Северной Каролине Трина Джонс в своей работе «Важность цвета кожи в азиатском и азиатско-американском сообществах» [15] пишет следующее: «Цвет кожи является индикатором социально-экономического статуса. Во Вьетнаме более светлая кожа становится индикатором привилегированного статуса по тому же принципу, как было и в разных частях Европы и Северной Америки. Важно отметить, что зависимость между цветом кожи и классовым положением существует не только во Вьетнаме, но и во всей Азии» [15, с. 1115–1116] (перевод наш – *Е. К.*). Существует достаточное количество исследований, убедительно доказывающих современное функционирование подобных стереотипов в различных азиатских странах на разных уровнях, – от внутрисемейного взаимодействия, когда родители запрещают играть детям под солнцем, чтобы не загореть, до профессиональной сферы, в рамках которой обладатель светлой кожи считается более успешным бизнесменом и более интеллигентным и этичным работником. Живя в рамках себе подобных, Рин никогда не обращала внимания на цвет своей кожи и, только оказавшись в подавляющем меньшинстве в северной провинции, осознала, насколько важным является именно это физическое различие, моментально проводящее демаркационную линию между ней и другими курсантами, которым маркера тёмной кожи достаточно для актуализации расистских стереотипов.

Последним аспектом перцепции Ребеккой Куанг истории и культуры Китайской Республики, на котором нам хотелось бы остановиться, является самый очевидный аспект книги под названием «Опиумная война» – это наркотическая зависимость в стране. Кратко напомним, что опиумных войны было две, Первая – с 1840 по 1842 год, Вторая – с 1856 по 1860. Военное превосходство великобританской, а затем и присоединившейся к ней французской армии над воинами империи Цин и желание европейских стран контролировать торговлю привело к двум поражениям китайских войск, открытию большинства портов для торговли с европейскими странами, а также повсеместному распространению наркомании, поскольку до войны продажа опиума была запрещена на китайской территории императорскими декретами, а после насильного возобновления торговли именно опиум стал главным продуктом и источником прибыли для англичан. В художественной вселенной трилогии история, безусловно, изменяется, однако последствия повторяются: империя Никан находится в состоянии неуклонной деградации и всё растущей зависимости населения от наркотика. Неслучайно

приёмная семья Рин занимается именно торговлей опиумом, и в этом преуспевает. Собственно, желание выдать Рин замуж было продиктовано исключительно соображениями выгоды для своего бизнеса: будущим супругом девушки должен был стать инспектор по импорту, вместо больших взяток которому они получили бы ценного союзника и «почти что монополию на черном рынке опиума в Тикани» [12, с. 13]. Причём официально торговля опиумом в Никане по-прежнему запрещена («А если ее схватят с таким количеством опиума… Хранение опиума в империи считалось тяжким преступлением. Ее отволокут на городскую площадь и публично обезглавят, как очередную жертву безуспешной войны империи против наркотиков» [12, с. 16–17]), и де-юре никакого распространения наркотика нет, однако де-факто существенный процент населения находится в опиумной зависимости, поэтому его торговцы процветают и осуществляют свою деятельность, даже несмотря на риск быть уличёнными в продаже наркотика и казнёнными за неё, поскольку дивиденды стоят того. Опиум продавали даже в церкви («Фаны были далеки от религии. Они изредка посещали деревенский храм, главным образом, чтобы передать пакетики с опиумом перед золотым алтарем» [12, с. 31]), опиум проносят в Синегард, хотя это и грозит исключением, и сама Рин, выросшая с ролью курьера или посыльного в лавке Фанов, «знала, что такое кошмар опиумной наркомании. Она видела клиентов Фанов – многообещающих молодых ученых, процветающих торговцев, талантливых людей, чью жизнь разрушил опиум. Она видела гордых правительственных чиновников, всего за несколько месяцев превратившихся в дрожащих побирушек, выпрашивающих на улицах деньги на новую дозу» [12, с. 444]. Однако трагедия для героини состоит в том, что для общения с богами ей самой нужен опиум. Оказавшись в Синегарде, Рин выбирает не такие престижные направления, как Стратегия или Боевые искусства, а дисциплину под названием «Наследие», которую никто не выбирал уже много лет, а те, кто был до неё, никогда не заканчивали обучение и отчислялись из Синегарда при загадочных обстоятельствах. Оказывается, что наставник Цзян Цзыя (говорящее имя для знатоков китайской истории, полулегендарный военачальник XII–XI веков до н.э., считающийся автором трактата «Шесть секретных учений») обучает своих курсантов давно забытому шаманскому искусству, то есть непосредственному общению с разнообразными божествами и апелляции к их силам. Шаманство в художественной реальности цикла считалось чем-то сродни мифологии или фольклору, однако именно Цзян обладает необходимыми знаниями и умениями для того, чтобы обучить данному навыку героиню. Но чтобы очистить сознание, чтобы впасть в транс, чтобы проникнуть в Пантеон, где находятся боги, нужен наркотик. В итоге шаманы, повелевающие стихиями и обладающие огромной силой, неизбежно сходят с ума, если не погибают раньше – наркотик не щадит даже их. И в итоге Рин, видевшая все последствия зависимости, после начала войны с Федерацией Муген, не закончившая обучения, не освоившая всех шаманских техник и узнавшая лишь малую часть из мудрости наставника, оказывается на пороге важнейшего решения: призыв бога Феникса способен остановить войну, но потребует огромного количества жертв и подвергнет риску безумия саму Рин, поскольку она не способна контролировать божественную силу в своём сознании; необращение за помощью же может повлечь уничтожение всей её страны, ибо Империя Никан абсолютно беззащитна перед врагом, обладающим более совершенным обмундированием и снаряжением, большей численностью и обученностью войск. Так выходит, что именно от решения Рин зависит будущее целого государства, и, несмотря на все пережитые ей издевательства, аутсайдерскую позицию в социуме, недостаток умения, она всё-таки обращается к Фениксу, повелителю огня, за помощью, который через неё как через медиума в конце романа провоцирует извержение вулканов на территории Федерации Муген (прототипом для которой становится, конечно же, Япония, имевшая долгую историю империалистических захватнических настроений по отношению к Китаю, и территория которой известна своей вулканической активностью), что приводит к гибели всей вражеской страны, а Рин – к опиумной зависимости и безумию, справляться с которым она будет уже в следующей части трилогии.

В заключение необходимо отметить, что Ребекка Куанг обращается к реальному миру и перенесению его в фэнтези-вселенную для переживания, осознания и интерпретации своей истории и истории своего народа. Роман написан в русле популярного как в литературе, так и в филологии направления trauma studies, т. е. исследования травматического опыта, которое пусть и происходит здесь опосредованно (ибо человек, незнакомый с китайской историей и культурой, вообще не считает данный пласт и осмыслит роман исключительно в рамках его фэнтезийного бытования как самостоятельное явление), но помогает под другим углом взглянуть на определяющие судьбу народа события. Всё вышеперечисленное демонстрирует, что все совпадения с реальными событиями и лицами в творчестве Куанг неслучайны, и переработка знаковых для китайской истории событий в новом сеттинге становится для писательницы определяющим её творчество методом. Данное исследование, выполненное на базе одного произведения, доказывает, что избранная нами методика продуктивна и имеет потенциал быть использованной для более обширного анализа фэнтезийных романов в аспекте рецепции проблем коллективной памяти и травмы и их интеграции и осмысления во вторичной художественной реальности.

Библиографический список

1. Бутенина Е.М. *Гибридная идентичность как литературная проблема: На материале китайско-американской женской прозы XX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
2. Коровина С.Г. *Творчество Эми Тань 1980-х – 90-х гг. в контексте азиато-американской литературной традиции*. Диссертация … кандидата филологических наук. Чита, 2002.
3. Лупачева Т.А. *Функционирование китайских вкраплений в произведениях американской писательницы Эми Тэн*. Диссертация. ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2005.
4. Сидорова О.Г. Азиатский «акцент» в современной литературе США. *Известия Уральского государственного университета*. 2007; № 53: 242–252.
5. Караваева Е.М. Функционирование образов и символов китайской культуры в романе Эми Тан «Дочь костоправа». *Филология и человек*. 2018; № 3: 164–175.
6. Замалиева З.И., Файзерахманова Р.Р. Развитие современной китайской фантастической литературы в XXI веке. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; № 3(3): 243–253.
7. Labor force, female (% of total labor force) – China. *The World Bank*. Available at: https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.TOTL.FE.ZS?locations=CN
8. Connelly R., Dong Xiao-yuan, Jacobsen J., Zhao Yaohui. The Care Economy in Post-Reform China: Feminist Research on Unpaid and Paid Work and Well-Being. *Feminist Economics*. 2018; Vol. 24, Issue 2: 1–30. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13545701.2018.1441534
9. Global Gender Gap Report 2020. *World Economic Forum*. Available at: http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/dataexplorer/#economy=CHN
10. Being a Woman in China Means Working a Sixth of Your Life Unpaid. *Bloomberg News*. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-01-25/being-a-woman-in-china-means-working-a-sixth-of-your-life-unpaid
11. "Only Men Need Apply". Gender Discrimination in Job Advertisements in China. *Human Rights Watch*. Available at: https://www.hrw.org/report/2018/04/23/only-men-need-apply/gender-discrimination-job-advertisements-china
12. Куанг Р. *Опиумная война*. Москва: Эксмо, 2021.
13. Ruwitch J. China's Birthrate Drops, As Census Data Warn Of Aging Population. *NPR News*. Available at: https://www.npr.org/2021/05/11/995490687/chinas-birth-rate-drops-as-census-data-warn-of-aging-population
14. Игнатенко А. Дамы избегают кавалеров. Гендерный дисбаланс в Китае приводит к появлению «невостребованных» мужчин. *Российская газета*. 2021; № 47 (8398). Available at: https://rg.ru/2021/03/04/gendernyj-disbalans-v-knr-privodit-k-poiavleniiu-nevostrebovannyh-muzhchin.html
15. Jones T. *The Significance of Skin Color in Asian and Asian-American Communities: Initial Reflections*. 2013: 1105–1123.

References

1. Butenina E.M. *Gibridnaya identichnost' kak literaturnaya problema: Na materiale kitajsko-amerikanskoj zhenskoj prozy XX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
2. Korovina S.G. *Tvorchestvo `Emi Tan' 1980-h – 90-h gg. v kontekste aziato-amerikanskoj literaturnoj tradicii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chita, 2002.
3. Lupacheva T.A. *Funkcionirovanie kitajskih vkraplenij v proizvedeniyah amerikanskoj pisatel'nicy `Emi T`en*. Dissertaciya. ... kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2005.
4. Sidorova O.G. Aziatskij «akcent» v sovremennoj literature SShA. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 53: 242-252.
5. Karavaeva E.M. Funkcionirovanie obrazov i simvolov kitajskoj kul'tury v romane `Emi Tan «Doch' kostoprava». *Filologiya i chelovek*. 2018; № 3: 164-175.
6. Zamalieva Z.I., Fajzerahmanova R.R. Razvitie sovremennoj kitajskoj fantasticheskoj literatury v XXI veke. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2020; № 3(3): 243-253.
7. Labor force, female (% of total labor force) – China. *The World Bank*. Available at: https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.TOTL.FE.ZS?locations=CN
8. Connelly R., Dong Xiao-yuan, Jacobsen J., Zhao Yaohui. The Care Economy in Post-Reform China: Feminist Research on Unpaid and Paid Work and Well-Being. *Feminist Economics*. 2018; Vol. 24, Issue 2: 1-30. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13545701.2018.1441534
9. Global Gender Gap Report 2020. *World Economic Forum*. Available at: http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/dataexplorer/#economy=CHN
10. Being a Woman in China Means Working a Sixth of Your Life Unpaid. *Bloomberg News*. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-01-25/being-a-woman-in-china-means-working-a-sixth-of-your-life-unpaid
11. "Only Men Need Apply". Gender Discrimination in Job Advertisements in China. *Human Rights Watch*. Available at: https://www.hrw.org/report/2018/04/23/only-men-need-apply/gender-discrimination-job-advertisements-china
12. Kuang R. *Opiumnaya vojna*. Moskva: `Eksmo, 2021.

13. Ruwitch J. China's Birthrate Drops, As Census Data Warn Of Aging Population. *NPR News*. Available at: https://www.npr.org/2021/05/11/995490687/chinas-birth-rate-drops-as-census-data-warn-of-aging-population
14. Ignatenko A. Damy izbegayut kavalerov. Gendernyj disbalans v Kitae privodit k poyavleniyu «nevostrebovannyh» muzhchin. *Rossijskaya gazeta*. 2021; № 47 (8398). Available at: https://rg.ru/2021/03/04/gendernyj-disbalans-v-knr-privodit-k-poiavleniiu-nevostrebovannyh-muzhchin.html
15. Jones T. *The Significance of Skin Color in Asian and Asian-American Communities: Initial Reflections*. 2013: 1105-1123.

Статья поступила в редакцию 03.11.22

УДК 316.77; 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-417-419

***Larina N.A.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Moscow University of A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Smekalina K.S.,** teacher, postgraduate, Moscow University of A.S. Griboyedov, Department of Journalism, Media Communications and Advertising (Moscow, Russia), E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

DIGITALIZATION AS A FACTOR IN THE EMERGENCE OF NEW DICHOTOMIES OF THE OBSERVATION METHOD IN JOURNALISM. In this article the researchers discuss the use of the empirical method of the observation in gathering information by people working as journalists, in particular, military correspondents. To continue the types of the observation from the point of view of various researchers, for example, L.G. Svitich and M.N. Kim, the paper offers two new dichotomies of this concept: real and remote; conscious and unconscious observation. There are some advantages and disadvantages of both real and remote empirical observation methods as a base of collecting information for journalistic activities including concepts such as reliability, efficiency, time saving and others. Reasons for this separation are also indicated. They are based on digitalization of modern society: the active use of modern technology and the convergence of journalism in general. Analyzing the results of the survey of journalism students at one of Moscow institutes show the necessity of studying the observation method. Moreover, its popularity is proved with the help of analyzing articles in the weekly newspaper "The Star." There is also a table of all studied dichotomies with the addition of a new division. Based on the proposed dichotomies, the work of military correspondents is examined in terms of planning the observation and direct presence in a combat zone. In this sector of the media sphere digitalization is noted to have a great importance and provide military correspondents the additional evidence base for their work, without which one cannot talk about objectivity. The work shows that the method of observation is one of the most important methods of gathering the information in all kinds of journalistic and also for military correspondents.

Key words: **observation method, military journalism, dichotomy of concepts, digitalization.**

***Н.А. Ларина**, д-р филол. наук доц., проф. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***К.С. Смекалина**, преп., аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ НОВЫХ ДИХОТОМИЙ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В ЖУРНАЛИСТИКЕ

В этой статье рассмотрено использование эмпирического метода наблюдения при сборе информации людьми, работающими журналистами, в частности военными корреспондентами. В продолжение классификаций наблюдения с точки зрения различных исследователей, например, Л.Г. Свитич и М.Н. Кима, мы предлагаем две новые дихотомии этого понятия: реальное и удаленное (онлайн); осознанное и неосознанное наблюдение. Выявлены некоторые преимущества и недостатки данных разделений эмпирического метода наблюдения как основы сбора информации для журналистской деятельности, включая такие понятия, как надежность, эффективность, экономия времени и другие. Также указаны причины этих дихотомий. В их основе лежит цифровизация современного общества: активное использование современных технологий и конвергенция журналистики в целом. Анализ результатов опроса студентов одного из московских вузов факультета журналистики показывает необходимость изучения метода наблюдения. Более того, его популярность подтверждается анализом статей в еженедельной газете «Звезда». Также представлена таблица всех изученных дихотомий с добавлением новых делений. На основе предложенной дихотомии рассматривается работа военных корреспондентов с точки зрения планирования наблюдения и непосредственного присутствия в зоне боевых действий. В этом секторе медиасферы цифровизация имеет большое значение и предоставляет военным журналистам дополнительную доказательную базу для их работы, без которой нельзя говорить об объективности. Итак, мы видим, что метод наблюдения является одним из важнейших методов сбора информации для всех журналистов различных сфер, в частности для военных корреспондентов.

Ключевые слова: **метод наблюдения, военная журналистика, дихотомия понятий, цифровизация.**

Introduction

Relevance

The observation method is widely used not only in the scientific researchers, but also in the journalistic practice. Everybody applies data from the observation. So, the main subject of this article is the observation method of gathering the journalistic information.

The main purpose of the study is to make new dichotomies of the observation method based on the theoretical materials and the influence of the digitalization.

The main tasks are:

- to show the importance of method through analysis of questionnaires results about the role of the observation method;
- to show the indispensable of this method with the help of analysis the articles from the weekly newspaper «The Star»;
- to descry the advantages and disadvantages of one new observation dichotomy;
- to show how the new dichotomies work in the military correspondent practice.

Theoretical and/or practical significance of the research results

We observed manuals, monographs and papers of such researchers as N.V. Berger, M.N. Kim, A.V. Kolesnichenko, L.G. Svitich and others.

It's interesting that they try to classify the observation method in journalism. For example, they divided it on the field and laboratory observations, which show the conditions of its realization [1].

Furthermore, controlled and uncontrolled methods illustrate if the observer has a plan. When a journalist hasn't got an outline, he is «focusing only on genera ideas of the situation» [2].

The third dichotomy consists of included and disconnected observation. Svitich explains it in the following way. In the included observation a journalist «observes the situation from the inside». In the disconnected he looks conversely «from the side» [1].

By the atour, she distinguishes active, when «the researcher plans to observe in advance» [10], and passive observation, «when he's limited to the role of the passive observer» [1].

The last separation by L.G.Svitich is the open and hidden observation. In the first case the journalist's goal is open. The second is like a «hidden camera» [1].

Scientific novelty

After examining theoretical base we have found that it is possible nowadays to make other dichotomies. Before explaining, it is necessary to specify, that it is impossible to cover all ways of the employment the empirical observation method. That's why we have focused our investigation only on the war journalism.

There are three reasons to select the observation method in the work of war correspondents:

1. It is one of the most important section in the modern journalism in Russia.
2. The work of the war correspondents is closely connected with the observation method.
3. There is little information about the methods of gathering the information by war correspondents.

The main part

In the Introduction we explain the main aims of the paper. To make it clear, we must elucidate our methods and methodology of the investigation.

Firstly, as usual, it was a monitoring not only a scientific literature, but also a website of the weekly newspaper «The Star». We need it to find the empirical observation method in the article of the war journalists.

The second method, which was very important in our investigation, is the questionnaire design. We questioned the Institute of the Moscow University of A.S. Griboyedov (further – IILE) students of the journalistic faculty. Its results will be introduced in the next paper section (Results and Discussion).

The next was the classification method. We tried to classify varieties of the observation method. It helped us to distinguish new dichotomies of the observation.

With the help of the abstraction method we thought about the advantages and disadvantages of the new dichotomies.

The results must be consolidated with the main purposes. So, our task is to detail all the facts and then make a logical conclusion.

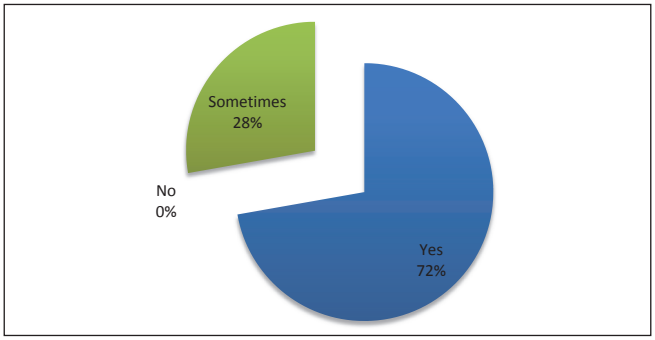
Our first purpose was to show the importance of the investigation the observation method by analysis the results of the questionnaires students of the IILE.

We questioned 56 people aged from 17 to 20 years old. 36 of them were girls and 20 were young men.

To the question «Do you find the observation method effective?» 26 female students answered «Yes». It was 72,2% of the total number of surveyed young women. 27,8% (10 opinions) voted in favor of the answer «Sometimes». But no one answered «No».

Table 1

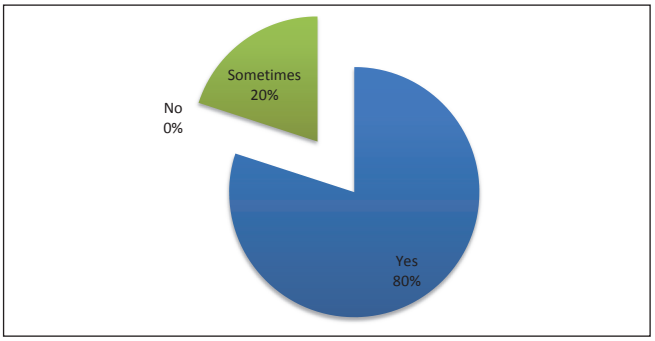
The ratio of the girls' responses (in percent)



16 from 20 young men gave a positive answer, and it was 80%. 4 male students answered that they considered the efficiency method of the observation only in some cases – «Sometimes». That was 20%. No one also answered «No».

Table 2

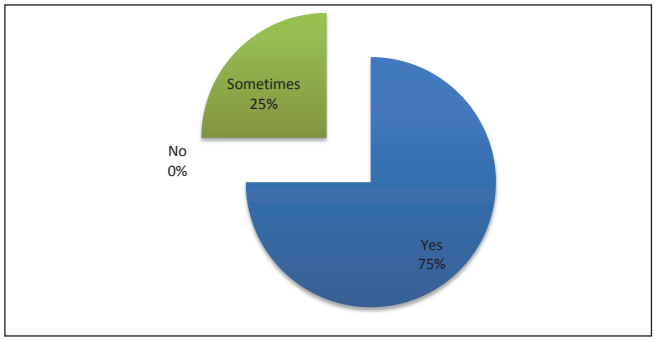
The ratio of young men's responses (in percent)



42 students of the total 56 surveyed ones gave a positive answer, and it was 75% of the total number of opinions. 14 students answered «Sometimes». It was 25и %. The answer «No» was 0и %.

Table 3

Ratio of total responses without gender separation (percent)



The results of the questionnaire show that most of the future journalists think that the observation method is important and they regularly use it in their study and work. We make a recap that it is very necessary for researchers to study and classify the observation method better because it's rather popular among young journalists.

Anyway, after that we constrict the main paper subject. Our second purpose was to analyze the articles from the weekly newspaper «The Star» to show indispensable of the empirical observation method in the war journalism.

The results of the investigation are the following. 30 articles of different genres were analyzed. The empirical method of the observation was used in 19 of them. So it was 63,3% of all. Reciprocally, 11 articles didn't contain this method. It was 36,7% of all (table 4).

Table 4

A table of using the observation method in articles of «The Star» (percent)

Total number of the analyzed articles	**30**	**100%**
With the observation method	**19**	**63,3%**
Without the observation method	**11**	**36,7%**

The third aim was to make new dichotomies. It was possible only after monitoring and analyzing theoretical materials and studying the classifications of different researches. Their investigations were mentioned in the Introduction section of this paper.

The main problem of an accessibility of information is the rapid development of new technologies. Digitalisation makes its own rules and all people, aspecially journalists, have to use all of its sources. The wide technical equipment provides media convergence. It helps to inform people wider, detailed and quicker. Nowadays every person can try a role of a journalist with the help of modern smartphones and cameras. They can take photos or make videos of incidents they become the eyewitnesses. And then use the Internet to share it. This kind of the observation can be called unconscious because there is no purpose to observe the situation. Another way, journalists often prepare to the observation, for example, make a plan, take gadgets with them, etc. They know that they must observe. This is a conscious observation.

In addition, journalists begin to use various types of video surveillance materials in their investigations, such as, cameras for visualizing traffic accidents, cameras in different museums, shops, in the streets and many others.

In the modern world, with all the technical capabilities, observation can also be divided into real and remote. Through the Internet, online broadcasts, ordinary video recordings, we can watch anything or anyone, without being present in person. So, for example, having the possibility of direct inclusion, a commentator can do his work sitting near a computer.

Table 5 includes all types of the observation according to the researchers' opinions (mentioned and not mentioned in this paper) and our investigation.

Table 5

The list of all kinds of the observation

Structuralized / Controlled	Unstructured / Uncontrolled
Field	Laboratory
Systematic	Non-systematic / Random / One-time
Included / Contributing	Disconnected / Simple
Active	Passive
Open	Hidden
Real	Remote / Online
Conscious	Unconscious

The next purpose was to descry the advantages and disadvantages of one new observation dichotomy. Each of these two types has a number of advantages and disadvantages.

The advantages of the real observation consist of:

- Cogency facts. A journalist is a direct participant of events, a witness.
- Reliability of the information. What a journalist notices with his own eyes is incontrovertible.
- The effect of presence. This factor is especially important for a reporting genre. A journalist will be able to recreate this effect, to immerse the reader in the event much better if he was a direct participant in the event himself.
- Attention to detail. In direct presence, some event details are not always visible in the video or photographs.

Disadvantages:

- Lack of time. With the modern pace of life, a professional tries to appreciate every minute. Sometimes a number of events that a journalist has to attend is «overlapping» with each other. Therefore, he has to choose what he needs to visit in person, and what he can see «in the record».
- Glut of information. There are many different distractions from work at some events. For example, sharp sounds, buffet, conversations. Instead of closely monitoring what is happening, the journalist begins to get distracted by extraneous factors.

In the remote observation there are also some advantages and disadvantages need to be mentioned.

Advantages:

- Time saving. Time is not wasted on the road, for example.
- Rational use of time (not possible with online broadcasting). If the event is recorded on video and posted on the network, the observer has the right to distribute his time himself, when it is more convenient for him to watch it. He can also divide his revising into several parts.
- Lack of contact with a large number of people (for introverts). For people who do not like to be in crowded places and have direct contact with them, so-called «introverts», the opportunity to attend an event online without leaving their home is a great advantage, since they do not need to violate their comfortable lifestyle.
- Re-view. The opportunity to further consider some points and details, provided that an event is not broadcast live, but pre-recorded.

Disadvantages:

- Lack of contact with a large number of people (for extroverts). Many people find it easier to work interacting with participants of the event. They may be uncomfortable in the absence of this communication.
- Uncomprehensive coverage. During recording, not all moments can «get into the frame». A journalist cannot notice any important details, which lead to a distortion of the meaning of the material.

The last aim was to show how the new dichotomies work in the military correspondents' practice. As an example of the work of these dichotomies, we consider the activities of war correspondents. They use many methods of collecting information in their work and the observation method is among them, as one can see in the Table 4.

Conclusion

Digitalization covers all areas of the media, including war journalism. Any photo or video recording is an irrefutable evidence base for the journalistic material. That is why it is very important for the war correspondents.

More often a military commander makes informed observation, roughly representing, what awaits him at the scene, how to act and what details he must pay attention to. However, a war correspondent sometimes has to become an unwitting eyewitness to various military operations. In this case, he must use all his knowledge and technical equipment in order to clearly and correctly convey information.

It should be noted that war correspondents more often work in the real conditions, thus conducting field observation. In this regard, field observations and recordings if it necessary complement each other and produce an evidence base. It is impossible to speak about the objectivity of coverage of any event without the correspondent's direct participation.

The results of the research are the following. The necessity of the separation this method with two new dichotomies is found after analyzing the literature about using the empirical method of the observation in the journalistic practice because of the infiltration of new technologies in the modern day life. This sphere develops so quickly, that is why we separate the observation on real and remote. The main idea of them is the direct presence or absence during the observation. Moreover, we separate the method on conscious and unconscious. The essence of these points of the observation is happenstance. Furthermore, we projected the work of these dichotomies on the activity of the military (war) correspondents and found that they used the real observation and mostly conscious one. So, we pointed that the digitalization made a great influence on the work of this sphere.

Библиографический список

1. Колесниченко А.В. *Настольная книга журналиста*. Москва: Аспект Пресс, 2013.
2. Andreski S. *Social sciences as sorcery*. Deutsch, London, 1974.
3. Агзамов Ф.И. *Журналистское исследование активности личности:* учебное пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 1989.
4. Акопов А.И. *Некоторые вопросы журналистики: история, теория, практика (публикации разных лет).* Ростов-на-Дону: ООО «Терра», НПК «Гефест», 2002.
5. Бергер Н.В. *Теория и практика журналистского расследования*. Санкт-Петербург: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006.
6. Девятко И.Ф. *Методы социологического исследования*: учебное пособие. Москва: КДУ, 2010.
7. Добреньков В.И., Кравченко А.И. *Методы социологического исследования:* учебник. Москва: ИНФРА-М, 2011.
8. *Журналистика: исследования – методология – практика*: сборник статей. Санкт-Петербург: Роза мира, 2004.
9. Ким М.Н. *Журналистика: методология профессионального творчества*. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2004.
10. Ким М.Н. *Основы творческой деятельности журналиста*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
11. Lawrence Neuman W. *Social research methods: Qualitative a. quantitative approaches*. Boston, 1991.
12. Малышева Е.Г., Рогалева О.С. *Методология и методы медиаисследований*: учебное пособие. Омск: Издательство Омского государственного ун-иверситета, 2017.
13. Мельник Г.С., Ким М.Н. *Методы журналистики*: учебное пособие для студентов факультета журналистики. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2006.
14. Свитич Л.Г. *Социология журналистики*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство «Юрайт», 2017.
15. Тертычный А.А. *Социальное познание в журналистике (методология, методы, методика)*: монография. Москва: Факультет журналистики МГУ, 2009.

References

1. Kolesnichenko A.V. *Nastol'naya kniga zhurnalista*. Moskva: Aspekt Press, 2013.
2. Andreski S. *Social sciences as sorcery*. Deutsch, London, 1974.
3. Agzamov F.I. *Zhurnalistskoe issledovanie aktivnosti lichnosti:* uchebnoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1989.
4. Akopov A.I. *Nekotorye voprosy zhurnalistiki: istoriya, teoriya, praktika (publikacii raznyh let).* Rostov-na-Donu: OOO «Terra», NPK «Gefest», 2002.
5. Berger N.V. *Teoriya i praktika zhurnalistskogo rassledovaniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006.
6. Devyatko I.F. *Metody sociologicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: KDU, 2010.
7. Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. *Metody sociologicheskogo issledovaniya:* uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2011.
8. *Zhurnalistika: issledovaniya – metodologiya – praktika*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: Roza mira, 2004.
9. Kim M.N. *Zhurnalistika: metodologiya professional'nogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2004.
10. Kim M.N. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
11. Lawrence Neuman W. *Social research methods: Qualitative a. quantitative approaches*. Boston, 1991.
12. Malysheva E.G., Rogaleva O.S. *Metodologiya i metody mediaissledovanij*: uchebnoe posobie. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo un-iversiteta, 2017.
13. Mel'nik G.S., Kim M.N. *Metody zhurnalistiki*: uchebnoe posobie dlya studentov fakul'teta zhurnalistiki. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2006.
14. Svitich L.G. *Sociologiya zhurnalistiki*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2017.
15. Tertychnyj A.A. *Social'noe poznanie v zhurnalistike (metodologiya, metody, metodika)*: monografiya. Moskva: Fakul'tet zhurnalistiki MGU, 2009.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 659 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-419-422

Larina N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Moscow University of A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*
Michurina D.A.*, postgraduate, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Moscow University of A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: d-mich2007@yandex.ru*

ETHICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ADVERTISING SPECIALIST. The article substantiates the need for the formation of professional ethical competencies among specialists in the field of advertising and PR. The authors emphasize that the knowledge of the norms of ethical professional behavior has a positive effect on the quality of advertising texts. The article focuses on the need to study the ethical component of the professional standards of PR and advertising specialists and the key universal competencies reflected in the Federal State Educational Standard 42.03.01. Studying the issues of conjugation of professional standards and federal state educational standards, the authors concentrate on understanding new approaches in the training of advertising industry specialists. The authors note that the foundations of professional ethics are laid down in ethical codes, which are the basis for voluntary regulation of the industry. The authors point out the negative consequences of violations of ethical codes and standards when creating advertising content, and justify the feasibility of modernizing training programs for specialists in the field of PR and advertising in accordance with the new conditions for the implementation of professional activities. The article proposes to look at the training of specialists in the advertising industry at a university from the point of view of the need to form an ethical worldview among students.

Key words: **ethics, GEF, professional standard, code of ethics, PR, advertising.**

Н.А. Ларина, *д-р филол. наук, доц., проф. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*

Д.А. Мичурина*, аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: d-mich2007@yandex.ru*

ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ

В статье обосновывается необходимость формирования профессиональных этических компетенций у специалистов сферы рекламы и PR. Авторы подчеркивают, что владение нормами этического профессионального поведения положительно влияет на качество рекламных текстов. В статье акцентируется внимание на необходимости исследования этической составляющей профессиональных стандартов специалистов сферы PR и рекламы и ключевых универсальных компетенций, отраженных в ФГОС 42.03.01. Изучая вопросы сопряжения профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов, авторы концентрируются на осмыслении новых подходов в подготовке специалистов рекламной отрасли. В статье указывается на негативные последствия нарушения этических кодексов и стандартов при создании рекламного контента, обосновывается целесообразность модернизации программ подготовки специалистов сферы PR и рекламы в соответствии с новыми условиями реализации профессиональной деятельности. В статье предлагается взглянуть на обучение специалистов рекламной отрасли в вузе с точки зрения необходимости формирования у студентов этического мировоззрения.

Ключевые слова: **этика, ФГОС, профессиональные компетенции, этический кодекс, PR, реклама.**

Реклама пронизывает все сферы жизни современного общества и оказывает большое влияние на сознание людей не только с точки зрения побуждения к приобретению определенных товаров или к определенным действиям (в случае социальной рекламы): по своей природе она способна изменять или укреплять взгляды на что-либо, навязывать идеи, стереотипы, мотивации, направлять поведение людей. Знание основ этики значительно влияет на содержание и качество рекламных сообщений, поэтому наличие в образовательных программах подготовки специалистов соответствующего профиля модуля по изучению этических кодексов и стандартов является сегодня осознанной необходимостью. Все вышесказанное и определяет актуальность нашей работы.

Целью данной статьи является обоснование необходимости формирования профессиональных этических компетенций у специалистов по связям с общественностью и рекламе.

Задачи исследования:

– выявление наличия/отсутствия в профессиональных и общеобразовательных стандартах компетенций, формирующих этическое сознание специалиста;

– обозначение направлений совершенствования образовательных программ.

Научная новизна состоит в том, что проникновение рекламы во все сферы жизни современного социума заставляет по-новому взглянуть на проблему подготовки специалистов данной области, требует поиска новых путей и методов решения задач актуализации рабочих программ подготовки студентов, изучающих PR и рекламу.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и систематизации материалов по теме исследования. Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования в практической деятельности специалиста по рекламе и PR.

Реклама, с одной стороны, оказывает влияние на формирование ценностей и изменение стиля жизни как конкретного индивида, так и общества в целом. С другой – рекламное сообщение в погоне за эпатажем может оскорбить религиозные чувства, способствовать разжиганию национальных конфликтов, побуждать к совершению преступлений и т. д. В этой связи специалист, занятый в сфере производства рекламной продукции вербального или невербального характера, должен учитывать этические аспекты профессиональной речевой коммуникации, опирающейся на языковую культуру индивида. Не вызывает сомнений тот факт, что специалист по рекламе должен обладать высоким уровнем развития лингвистической и коммуникативной компетенций, иметь представление о «соответствии используемых им в речи языковых единиц нормативному, коммуникативному и этическому аспектам культуры речи» [1, с. 33].

Хорошее владение языком позволит составлять успешные рекламные тексты, в которых «языковые единицы приобретают новый смысл, выполняя новые текстообразующие функции» [2, с. 322], что является залогом их эффективного воздействия на целевую аудиторию.

Нарушения этических аспектов в рекламных объявлениях с точки зрения их содержания можно разделить на несколько групп:

1. Использование ассоциативного ряда с непристойными или оскорбительными выражениями (нецензурная игра слов).
3. Использование эротических образов или выражений.
4. Порочащее использование государственных и национальных символов.
5. Оскорбление: религиозных чувств и других убеждений, чести и достоинства отдельных групп людей физическим данным, возрасту, полу.
6. Дискриминация людей по расовому признаку или социальному положению.

По признаку используемых средств нарушения этических принципов возможно подразделять на вербальные, визуальные или вербальные и визуальные одновременно.

Согласно анализу дел, возбуждаемых Федеральной антимонопольной службы по нарушению законодательства о рекламе, наиболее часто встречающийся тип отклонения – вербальный, т. е. речь идет об использования слов, вызывающих ассоциации с непристойными, оскорбительными выражениями.

Приведем несколько примеров из решений Федеральной антимонопольной службы.

В 2007 году ФАС оштрафовала ЦУМ за проведение рекламной компании «Скоро в школу». В ходе проведения рекламной компании нарисованные на плакатах дети говорили игрушкам: *«Вот я и в школу! Теперь меня интересуют только шмотки. А вы, два старых урода, мне больше не нужны!»* и *«Кто не в Prada, тот лох!»*. В слоганах использованы бранные выражения, кроме того, реклама «содержит оскорбления по отношению к детям и их возрастным ценностям и поощряет у несовершеннолетних нездоровый вещизм, формируя комплекс неполноценности у тех, кто не одевается в ЦУМе».

Еще один пример. Речь идет о рекламной компании Банка Тинькофф, проводимой в 2018 году. Объявление гласило: *«Молодым платить не по масти»*. Подписано под изображением тюремной камеры: *«Карта в радость, кэшбэк в сладость, господа. Чтобы сделать вашу юность проще, мы отменили плату за обслуживание для всех с 14 до 18 лет. Деньги в пластик, АУЕ! Оформить щас или кекнуть раз»*.

В тексте содержится не только тюремный жаргон, но и упоминание запрещенной аббревиатуры АУЕ – название и девиз криминальной субкультуры и российского неформального объединения банд, состоящих из несовершеннолетних (подростков, юношей и девушек). За проведение данной рекламной компании банку «Тинькофф» был выписан штраф в размере 100 тысяч рублей.

Как видно из приведенных примеров, отсутствие у специалиста по рекламе и связям с общественностью понимания этических аспектов рекламного контента ведет к большим затратам для работодателя. Ведь ответственность за незаконную рекламу несут все лица, задействованные в ее создании, а именно – клиент (работодатель или заказчик), привлеченный исполнитель (рекламное агентство) и даже площадка, на которой размещалась реклама.

Одним из косвенных показателей уровня и масштаба значения проблемы этичности рекламных сообщений является создание в 2017 году при Федеральной антимонопольной службе России (ФАС) экспертного совета по применению законодательства о рекламе и защите от недобросовестной конкуренции. Деятельность Совета направлена на толкование неоднозначных ситуаций при применении законодательства в указанных сферах.

ФАС ежегодно публикует отчеты о соблюдении законодательства о рекламе. В документе содержится, в том числе, информация о различных нарушениях законодательства в этой области и суммам штрафов. В одном из последних отмечается, что было рассмотрено 18 000 заявлений о нарушениях в рекламе, а по результатам рассмотрения возбуждено 4 068 дел.

Исходя из масштаба штрафов, возникает понимание, что наличие представления о профессиональной этике «как совокупности моральных норм, определяющих отношение человека к своему профессиональному долгу и к людям, с которыми он связан в силу характера своей профессиональной деятельности, к обществу в целом» [3, с. 3], играет большую роль при формировании рекламного контента.

Основы профессиональной этики заложены в этических кодексах, представляющих собой основу добровольного регулирования отрасли. В этой связи при создании рекламной компании целесообразно ориентироваться на ряд международных (Кодекс профессионального поведения Международной ассоциации по связям с общественностью), региональных (Европейский кодекс профессионального поведения в области PR) и национальных документов.

В нашей стране действует Российский рекламный кодекс, принятый Рекламным советом России в 2001 году [4]. Документ содержит стандарты, регламентирующие принципы и требования к этичному поведению всех участников рекламного процесса.

Основой профессиональной этики выступают этические нормы. Они представляют собой результат внутренних установок человека и не являются частью

законов, поэтому не влекут за санкции. С этой точки зрения этические нормы целесообразно определить как нормы, реализуемые посредством социального принуждения, а также через самосознание или личную ответственность. Другими словами, речь идет о «элементах психологической структуры личности, что обеспечивает возможность превращения этических норм во внутренние регуляторы поведения человека» [5, с. 12].

Помимо лично-социальных ограничений, которые налагаются на рекламиста, его сознание, есть и некоторые законодательные ограничения.

Интересно, что раньше Федеральный закон № 38-ФЗ «О рекламе» [6] включал статью 8 «Неэтичная реклама». При внесении изменений в закон она утратила силу и была заменена на понятие «ненадлежащая реклама», в дальнейшем содержание данной статьи сократилось до понятий «недобросовестная» и «недостоверная» реклама.

Итак, в ст. 4 ФЗ «О рекламе» [6] указаны основные характеристики, которыми не должно обладать рекламное сообщение. Во-первых, оно не должно побуждать к совершению противоправных действий. На второе место законодатели поставили отсутствие признаков призыва к насилию и жестокости. Важным фактором при создании визуального ряда является отсутствие сходства с дорожными знаками.

В целом, согласно закону, рекламный контент не должен формировать негативное отношение или обсуждать тех, кто не пользуется рекламируемыми товарами.

Важные с точки зрения этики положения закона отражены в статье 4 и ст. 5 [6]. Так, в ст. 4 содержится положение о том, что в рекламных сообщениях не должна содержаться информация порнографического характера. Более точные требования, что не допускается при создании рекламного контента, указаны в п. 5 и п. 6 статьи 5, согласно которым при описании производства рекламы товаров и услуг нельзя включать указание на то, что рекламируемый товар произведен с использованием тканей эмбриона человека.

Если говорить о лексической составляющей, то в тексте рекламных сообщений не допускается, основываясь на п.6 ст. 5, использование бранных слов, непристойных (оскорбительных) сравнений и выражений [6]. Нельзя оскорблять человека на основе его физических характеристик (пол, возраст, раса), социальной категории (профессия, национальность, язык человека и гражданина) из-за его убеждений (вероисповедание).

Отдельные положения п. 6 ст. 5 касаются запрета на осквернение:

– официальных государственных символов, к числу которых относятся флаг, герб, гимн;

– религиозных символов;

– объектов культурного наследия, причем составляющих культурное наследие различных народов нашей страны или включенных в Список всемирного наследия [6].

Напомним, что около 10 лет назад Россия встала на путь создания и внедрения единых механизмов интеграции профессиональных и образовательных стандартов рекламной деятельности и деятельности по связям с общественностью с целью формирования компетентных специалистов, которые отвечали бы современным требованиям рынка труда.

В ходе реализации реформы образовательного процесса, основываясь на лучших зарубежных практиках, в законодательную основу развития образования были перенесены общепринятые подходы к структуре и содержанию образовательных стандартов, основываясь на которых были разработаны ФГОСы для подготовки бакалавров и магистров.

Формирование законодательной базы для подготовки специалистов в области рекламы и связей с общественностью проходило в несколько этапов:

04 сентября 2014 года Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрирован профессиональный стандарт 06.009 «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации» [7].

26 сентября 2014 года Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрирован профессиональный стандарт 06.013 «Специалист по информационным ресурсам» [8].

25 августа 2016 года Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрирован Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. N 997 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата)» [9].

Таким образом, к 2017 году была сформирована основа для разработки образовательных программ, направленных на подготовку специалистов по рекламе и связям с общественностью, включающая в себя основополагающий ФГОС и профессиональные стандарты.

Отметим, что 29 июня 2017 г. Минюст РФ зарегистрировал новый Приказ Министерства образования и науки РФ от 08 июня 2017 г. N 512 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью» [10], который вступил в силу с 30 декабря 2017 года, а прием на обучение в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата), утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 997 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2016 г., регистрационный № 43414), был прекращен с 31 декабря 2018 года.

В качестве ключевых универсальных компетенций будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью разработчики ФГОС 42.03.01 указывают, что он:

– должен иметь представление о том, как осуществлять поиск информации, проводить ее критический анализ и синтез;

– уметь при выполнении трудовых функций самостоятельно определять круг задач для достижения целей;

– опираясь на действующие нормы и ограничения и принимая во внимание имеющиеся ресурсы, определять оптимальные способы достижения поставленных целей;

– обладать навыками командной работы;

– осуществлять социальное взаимодействие.

Общие профессиональные компетенции, указанные в ФГОС 42.03.01, затрагивают различные аспекты развития региональных, мировых и национальных медиакоммуникационных систем с точки зрения политического, экономического и правового аспекта (с учетом этических норм регулирования) их функционирования. Вместе с тем, по мнению разработчиков документа, выполняя свои трудовые функции, будущий специалист по рекламе должен обладать навыком оценки предполагаемых эффектов и последствий своей профессиональной деятельности, учитывая такой фактор, как социальная ответственность.

Всего документ содержит 8 универсальных компетенций и 7 общих профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий специалист по рекламе и связям с общественностью.

ФГОС 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» предусматривает, что профессиональные компетенции должны определяться высшим учебным заведением самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

Из всех профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий специалист по рекламе и связям с общественностью, согласно профессиональному стандарту 06.013 «Специалист по информационным ресурсам» и профессиональному стандарту 06.009 «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации» только в одном случае учитывается необходимость понимания этических аспектов коммуникации. Речь идет о выполнении трудовой функции «Модерирование обсуждений на сайте, в форуме и социальных сетях». Выполнение указанной трудовой функции предполагает наличие знания специальной терминологии и веб-этикета.

Анализ компетенций, содержащихся в основополагающих документах, которые регламентируют требования к подготовке специалиста по рекламе и связям с общественностью, показывает, что вопросы формирования этических взглядов будущего работника рекламной отрасли затронуты только в одной общекультурной компетенции и двух общепрофессиональных компетенциях. Профессиональные стандарты данного аспекта практически не учитывают.

Такая ситуация привела к появлению целого поколения специалистов, не обладающих навыками анализа рекламных текстов с точки зрения этичности их содержания.

Возможные направления выхода из сложившейся ситуации нам видятся, с одной стороны, в разработке профессиональных стандартов, направленных на формирование обладающего этическим мировоззрением рекламного специалиста как залога создания этичной рекламы, и подготовке высокопрофессиональных специалистов по рекламе, с другой.

Принимая во внимание то факт, что непременным условием формирования профессионально-этических компетенций специалистов в вузе является единство логики, моральной аргументации и поведенческой практики [11, с. 125], повышение уровня этического сознания у будущих бакалавров и магистров по специальности «Реклама и связи с общественностью» может быть достигнуто за счет использования следующих инструментов:

– пересмотра содержания образовательных программ, в частности введения обязательной дисциплины по изучению этики, направленной на «формирование у студентов целостного представления о сущности, роли и содержании этики в профессиональной деятельности, а также механизмах и способах ее функционирования …; освоения практически-оценочного способа отношения к профессиональной деятельности с точки зрения принципов и норм профессиональной этики» [12, с. 34].

– проведения анализа рекламных текстов.

– изучения профессиональных этических стандартов для рекламистов, прописанных в Российском рекламном кодексе, принятом Рекламным советом России, в 2001 году.

Анализ показал, что еще недавно необходимость наличия той или иной профессиональной компетенции широко обсуждалась при формировании профессиональных стандартов, федеральных государственных образовательных стандартов, но последствия отсутствия ряда знаний, умений и навыков у специалистов рекламной отрасли с точки зрения различных последствий для заказчиков, рекламных агентств и иных участников рынка рекламных услуг зачастую не учитывались. Сегодня стремительно меняющиеся законодательные и профессиональные требования заставляют отечественную консервативную систему образования осуществлять корректировку учебных планов и рабочих программ, отвечая на потребности современного социума.

Библиографический список

1. Дубова М.А., Ларина Н.А. Формирование речевой культуры студента путем развития читательской компетенции. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 4 (72): 32–37.
2. Дубова М.А., Ларина Н.А. Формирование навыков анализа художественного текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 322–324.
3. Иванова А.А. *Профессиональная этика*: учебное пособие. Ижевск: Издательство Института экономики и управления ФГБОУ ВО «УдГУ», 2018.
4. *Российский рекламный кодекс*. Available at: https://bstudy.net/709873/ekonomika/rossiyskiy_reklamnyy_kodeks
5. Троянская Н.А. *Профессиональная этика и этикет*. Москва: Издательство «Научная книга», 2009.
6. *О рекламе*. Федеральный закон от 13.03.2006 N 38-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/
7. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации*. Приказ Минтруда России от 04.08.2014 N 535н. (Зарегистрирован в Минюсте России 04.09.2014 N 33973). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.009.pdf
8. *Профессиональный стандарт. Специалист по информационным ресурсам*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/06.013-spetcialist-po-informatcionnym-resursam.html
9. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. N 997. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420301.pdf
10. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью* Приказ Министерства образования и науки РФ от N 512. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/
11. Малютина Е.Л. Государственные служащие: формирование профессионально-этических компетенций. *Педагогическое образование и наука*. 2018; № 2: 123–126.
12. Малютина Е.Л. Профессионально-этическое образование будущих государственных служащих в вузе. *Педагогическое образование и наука*. 2014; № 6: 32–34.

References

1. 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.
2. Dubova M.A., Larina N.A. Formirovanie navykov analiza hudozhestvennogo teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 322-324.
3. Ivanova A.A. *Professional'naya `etika*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Izdatel'stvo Instituta `ekonomiki i upravleniya FGBOU VO «UdGU», 2018.
4. *Rossijskij reklamnyj kodeks*. Available at: https://bstudy.net/709873/ekonomika/rossiyskiy_reklamnyy_kodeks
5. Troyanskaya N.A. *Professional'naya `etika i `etiket*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauchnaya kniga», 2009.
6. *O reklame*. Federal'nyj zakon ot 13.03.2006 N 38-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/
7. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist po prodvizheniyu i rasprostraneniyu produkcii sredstv massovoj informacii*. Prikaz Mintruda Rossii ot 04.08.2014 N 535n. (Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 04.09.2014 N 33973). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.009.pdf
8. *Professional'nyj standart. Specialist po informacionnym resursam*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/06.013-spetcialist-po-informatcionnym-resursam.html
9. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.01 Reklama i svyazi s obschestvennost'yu (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g. N 997. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420301.pdf
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 42.03.01 Reklama i svyazi s obschestvennost'yu* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot N 512. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/
11. Malyutina E.L. Gosudarstvennye sluzhaschie: formirovanie professional'no-`eticheskih kompetencij. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 2: 123-126.
12. Malyutina E.L. Professional'no-`eticheskoe obrazovanie buduschih gosudarstvennyh sluzhaschih v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; № 6: 32-34.

Статья поступила в редакцию 26.10.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-422-424

Bidjieva S.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com*

Urtenova E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology of Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: elza.n.u@mail.ru*

WAYS OF ORIGIN AND WAYS OF BORROWING ANTHROPONYMS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The authors investigate the main ways of origin and borrowing anthroponyms in the Karachay-Balkar language. Before considering them, it is stated that the anthroponymy of the Karachay-Balkars has been developing for many centuries, and, consequently, contacts with various tribes and nationalities have left their imprint on it. This position is proved by the fact of the existence in the lexical composition of the Karachay-Balkarian anthroponymy of an ancient stratum consisting of Turkic, substrate names, as well as a layer of words borrowed from the languages with which the Karachay and Balkars have not been in contact in recent times. Next, the names' origin problems are studied and their separation is made based on the naming motives. The main Karachay-Balkar anthroponyms formation ways are investigated. On this basis, it is concluded that there is an inextricable connection between the Karachay-Balkar anthroponymy on the one hand and the ancient, self-sufficient and largely preserved Karachay-Balkar culture on the other.

Key words: **anthroponymy, lexicology, Karachay-Balkar language, anthroponymy, proper names, common names, borrowings.**

С.Р. Биджиева, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com*

Э.Н. Уртенова, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: elza.n.u@mail.ru*

ПУТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СПОСОБЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Авторами исследуются основные пути возникновения и способы заимствования антропонимов в карачаево-балкарском языке. Перед их рассмотрением констатируется, что антропонимия карачаево-балкарцев складывалась в течение многих веков, и, следовательно, на ней оставили отпечаток контакты с различными племенами и народностями. Данное положение доказывается фактом наличия в лексическом составе карачаево-балкарской антропонимии древнего пласта, состоящего из древнетюркских, субстратных названии, а также слоя лексики, заимствованной из языков народов, с которыми в новейшее время карачаевцы и балкарцы не контактировали. Далее изучаются проблемы возникновения собственных имен, и производится их разделение, исходя из мотивов наречения. Исследуются основные способы образования карачаево-балкарских антропонимов. На этом основании делается вывод о неразрывной связи, существующей между карачаево-балкарской антропонимикой, с одной стороны, и древней, самодостаточной и во многом доныне сохранившейся карачаево-балкарской культурой – с другой.

Ключевые слова: **антропонимия, лексикология, карачаево-балкарский язык, антропонимика, имена собственные, имена нарицательные, заимствования.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, заключается в том, что современный этап развития человеческого общества характеризуется процессами глубокой интеграции. Последние фиксируются в политической, экономической и культурной сферах его жизни [1–5].

В таких условиях повышается вероятность интенсификации процессов редукции значения традиционной культуры в жизни социума. В частности, это касается традиционной культуры этнических общностей, населяющих Северный Кавказ. Соответственно, на страницах современных исследований необходимо уделить повышенное внимание различным её составляющим, истории и основным закономерностям развития.

Сказанное в полной мере относится к антропонимии карачаево-балкарцев, которая развивалась на протяжении многих веков. Она хранит воспоминания о контактах с различными народами и племенами, в том числе такими, история взаимодействия с которыми уходит своими корнями вглубь тысячелетий и прерывается ещё до начала Новейшего времени [6; 7; 8]. Таким образом, исследование вопросов происхождения антропонимов в карачаево-балкарском языке, которым посвящено наше исследование, поможет в изучении истории, а значит, и сохранении традиционной культуры соответствующей общности.

В виду вышеизложенного, целью данной работы является исследование основных путей возникновения и способов заимствования антропонимов в карачаево-балкарском языке.

Достижению указанной цели подчинены следующие задачи:

- определить специфику карачаево-балкарского языка и проследить её влияние на формирование в нём антропонимов;
- изучить основные черты процесса возникновения собственных имен в этом языке;
- произвести разделение карачаево-балкарских антропонимов, исходя из мотивов наречения;
- исследовать основные способы образования карачаево-балкарских антропонимов.

При подготовке настоящей статьи были использованы такие методы, как изучение специальной литературы, посвящённой различным аспектам исследуемой проблемы, а также анализ научно-исследовательского опыта авторов.

Её научная новизна состоит в попытке системного исследования карачаево-балкарской антропонимии, в выполнении её лексико-семантического и структурно-грамматического анализа, выявлении способов образования имён, наиболее характерных для данного языка.

Теоретическая значимость заключается в существенном углублении существующих представлений, касающихся наиболее характерных для карачаево-балкарского языка путей образования антропонимов.

Практическая значимость видится в том, что некоторые положения статьи могут быть с успехом использованы в ходе изучения антропонимического материала, относящегося к традиционной культуре как карачаевцев и балкарцев, так и других народов Северного Кавказа, а также при подготовке научных трудов.

Из числа всех современных языков, используемых народами Северного Кавказа, именно для карачаево-балкарского характерна наибольшая степень близости к его древнетюркским основам [9]. Соответственно, по количеству исконных имен карачаевцы и балкарцы не имеют себе равных среди народов указанного региона. Характерные для этой общности антропонимы, с одной стороны, подчинены внутренним законам развития языка, с другой – не ограничены ими. Почти каждый из них содержит информацию о времени и месте своего возникновения [10, с. 114–115].

Изучение же вопросов, связанных с возникновением собственных имён, ставит нас перед необходимостью их разделения, исходя из мотивов наречения. Карачаево-балкарские имена могут быть разделены на три группы и шесть подгрупп (табл. 1).

Таблица 1

Группы и подгруппы карачаево-балкарских антропонимов

Группа	Характеристика	Подгруппы	Примеры имён
Описательные	Отражают физические, психологические и другие особенности человека, его пристрастия, род занятий, социальный статус [1, с. 19–20]	Отражающие какие-либо особенности конкретного индивида	Арыкъ (Арык) – «худой», Алакез – «с пестрыми глазками»
		Указывающие на социальное положение наречённого, какие-то его пристрастия, либо род занятий	Баучу – «садовник», Бегеуюл – «стражник», Къойчу (Койчу) – «чабан»
		Говорящие о происхождении человека от какого-либо народа, племени	Абазалы – «абазинец»
Охранные	Не отражают, в отличие от описательных, какие-либо объективные признаки наречённого, но должны «наделить» его желаемыми качествами, либо защитить от каких-либо опасностей [11, с. 146]	Охранные	Асыл – «благородный», Бийтуу – «князь родился», Байкиши – «богатый человек»
		«Обманные»	Кючюк – «щенок», Маске – маленькая собачка
Теофорные	Фиксируется небольшое количество в карачаево-балкарской антропонимике, что обусловлено распространением ислама и вытеснением большинства языческих антропонимов [12, с. 135]	Теофорные	Аллахберди – Аллах + берди «дал», Оджакъ (Оджак) – «очаг»

Антропонимы, наиболее характерные для карачаевцев и балкарцев, по способу своего образования могут быть разделены на простые или непроизводные, с одной стороны, и сложные, производные, с другой [11; 13].

При этом простые антропонимы образуются путем перехода названий в имена. В большинстве случаев структура таких имён включает только одно слово [7; 11; 13]. В речи такие имена часто выступают в качестве имён прилагательных либо существительных (табл. 2).

Таблица 2

Непроизводные антропонимы
в карачаево-балкарском языке

Происхождение	Примеры
От существительных	Ата – «отец», Ана – «мать», Джюзюм – «виноград», Кюмюш «серебро» [2; 3; 5; 13]
От прилагательных	Асыл – «благородный», Сырма – «чистая»

Производные антропонимы образованы путём присоединения к словам различных морфем и словообразовательных аффиксов. Их можно разделить на пять групп (табл. 3).

Таким образом, мы можем говорить о том, что карачаево-балкарская антропонимика, как и ономастика в целом, произрастает из древней, необычайно развитой, самодостаточной и во многом доныне сохранившейся карачаево-балкарской культуры. По этой причине изучение кабардино-балкарских антропонимов является насущной необходимостью и продолжает представлять определённый интерес для позднейших поколений исследователей [4; 8; 9; 12].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что для современного этапа развития человеческого общества, в том числе на территории нашей страны, характерны процессы глубокой интеграции, затрагивающие культурную сферу. Соответственно, интенсифицируются процессы редукции значения традиционной культуры в жизни социума. В полной мере это относится к антропонимии карачаево-балкарцев.

Последняя развивалась на протяжении многих веков. Она хранит воспоминания о контактах с различными народами и племенами, в том числе такими, история взаимодействия с которыми уходит своими корнями вглубь тысячелетий и прерывается ещё до начала Новейшего времени. Соответственно, изучение проблем происхождения антропонимов в карачаево-балкарском языке помогает постичь историю культуры соответствующей общности, а значит, и сохранить её в реалиях современного социума.

Таблица 3

Производные карачаево-балкарские антропонимы

Категория	Примеры
Образованные при помощи специфических антропоформантов или антропонимы, образованные путем соединения антропоосновы и антропоформанта	От тюрк. -бий – «князь, предводитель, господин» – Аскербий, Бийнегер. От -герий – Абдулгерий, АслАнгерий, Азатгерий. От -джан – «душа» – Джантемир, Джанкиши, Алмаджан, Алтынджан, Баладжани [1; 2; 12]
Образованные путём использования аффиксов. Последние могут участвовать в словообразовании как антропонимов, так и слов, относящихся к другим лексико-семантических разрядам	При помощи аффикса обладания -лы (лу): Гыллы, Насыплы, Огъурлу, Асыулу
Составные мужские имена, включающие два компонента или два имени, соединяемых с целью усиления того или иного смысла, элементы могут быть как исконными, так и заимствованными [7; 13]	АлисолтАн – из исконного СолтАн и арабского Али (наивысший)
Сложные антропонимы, состоящие обычно из двух слов. Причём первое из них в большинстве случаев выступает в роли определения	Алтынчач – алтын – золотой + чач – волосы, Джансарай – джан – душа + сарай – город
Образованные путём сокращения длинных имен, а также путём добавления к ним аффиксов, являющихся уменьшительно-ласкательными [6; 8]	-ка: Аминка, Ариука, Деука. -кай Алакай, Балакай, Берюкай

Результаты нашего исследования позволяют с определённой долей уверенности утверждать, что карачаево-балкарский язык стоит максимально близко к своим тюркским первоосновам. Эта черта делает его уникальным среди современных языков народов Северного Кавказа. Отсюда следует, что по количеству исконных имен карачаевцы и балкарцы не имеют себе равных среди народов указанного региона. Их антропонимы, с одной стороны, подчинены внутренним законам развития языка, с другой, не ограничены ими. Большинство из них содержат информацию о времени и месте своего возникновения.

Карачаево-балкарские имена могут быть разделены по трём группам: описательные, охранные и теофорные.

При этом описательные антропонимы отражают физические, психологические и другие особенности человека, его пристрастия, род занятий, социальный статус. Охранные не отражают, в отличие от описательных, какие-либо объективные признаки наречённого, но должны «наделить» его желаемыми качествами либо защитить от каких-либо опасностей. Теофорных же фиксируется небольшое количество в карачаево-балкарской антропонимике, что обусловлено распространением ислама и вытеснением большинства языческих антропонимов.

По способу образования карачаево-балкарские антропонимы можно разделить на простые, в антропонимике называемые также непроизводными, и сложные имена, для которых также принят термин «производные».

В целом карачаево-балкарская антропонимика произрастает из древней, необычайно развитой, самодостаточной и во многом доныне сохранившейся карачаево-балкарской культуры. Изучение кабардино-балкарских антропонимов является насущной необходимостью и продолжает представлять определённый интерес для позднейших поколений исследователей.

Библиографический список

1. Джуртубаев Х.Ч. *Лексический состав и семантические типы карачаево-балкарских антропонимов.* Диссертация … кандидата филологических наук. Нальчик, 2004.
2. Кучукова З.А., Бауаев К.К. Северный Кавказ: гора языков и язык гор. *Полилингвиальность и транскультурные практики.* 2022; Т. 19, № 2: 158–174.
3. Бойко Ю.А., Лысенко А.В. Современные геокультурные особенности западной части Северо-Кавказского федерального округа (по материалам социологических исследований). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Естественные и точные науки.* 2021; Т. 15, № 1: 56–68.
4. Силаев Н.Ю. *Этнические движения и муниципальная политика на Северном Кавказе*. Москва: МГИМО, 2020.
5. Малкондуев Х.Х. *Карачаево-балкарский нартский эпос. Теория. Историзм. Самобытность.* Нальчик: Издательский отдел ИГИ КБНЦ РАН, 2017.
6. Гергокова Л.С. *Язык карачаево-балкарского героического эпоса «Нарты»*. Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2015.
7. Далгат У.Б. *Нартский эпос народов Кавказа. Избранные труды.* Грозный: Грозненский рабочий, 2015.
8. Махиева Л.Х., Кучмезова Л.Б. Некоторые проблемы лексикографической разработки диалектной лексики (на материале «Толкового словаря карачаево-балкарского языка»). *Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН.* 2020; № 5 (97): 101–106.
9. Чибиров А.Л. К вопросу об осетино-балкаро-карачаевских нартовских параллелях. *Известия СОИГСИ.* 2016; № 27 (66): 161–173.
10. Саламин А.К. Компоненты этнической идентичности. *Вестник Чувашского университета.* 2022; № 2: 112–122.
11. Абаев В.И. *Осетинский язык и фольклор.* Москва: Язык и мышление, 1949.
12. Карданова М.А. *Стилистические функции антропонимов в современной кабардинской прозе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нальчик, 2000.
13. Малкондуев Х.Х. Этнонимы, топонимы и антропонимы в карачаево-балкарском эпосе «Нарты» и древних памятниках как исторический источник. *Известия СОИГСИ*. 2018; № 28 (67): 146–154.

References

1. Dzhurtubaev H.Ch. *Leksicheskij sostav i semanticheskie tipy karachaevo-balkarskih antroponimov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2004.
2. Kuchukova Z.A., Bauaev K.K. Severnyj Kavkaz: gora yazykov i yazyk gor. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki.* 2022; T. 19, № 2: 158-174.
3. Bojko Yu.A., Lysenko A.V. Sovremennye geokul'turnye osobennosti zapadnoj chasti Severo-Kavkazskogo federal'nogo okruga (po materialam sociologicheskih issledovanij). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Estestvennye i tochnye nauki.* 2021; T. 15, № 1: 56-68.
4. Silaev N.Yu. *`Etnicheskie dvizheniya i municipal'naya politika na Severnom Kavkaze.* Moskva: MGIMO, 2020.
5. Malkonduev H.H. *Karachaevo-balkarskij nartskij `epos. Teoriya. Istorizm. Samobytnost'*. Nal'chik: Izdatel'skij otdel IGI KBNC RAN, 2017.
6. Gergokova L.S. *Yazyk karachaevo-balkarskogo geroicheskogo `eposa «Narty»*. Nal'chik: Izdatel'skij otdel KBIGI, 2015.
7. Dalgat U.B. *Nartskij `epos narodov Kavkaza. Izbrannye trudy.* Groznyj: Groznenskij rabochij, 2015.
8. Mahieva L.H., Kuchmezova L.B. Nekotorye problemy leksikograficheskoj razrabotki dialektnoj leksiki (na materiale «Tolkovogo slovarya karachaevo-balkarskogo yazyka»). *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo nauchnogo centra RAN.* 2020; № 5 (97): 101-106.
9. Chibirov A.L. K voprosu ob osetino-balkaro-karachaevskih nartovskih parallelyah. *Izvestiya SOIGSI.* 2016; № 27 (66): 161-173.
10. Salamin A.K. Komponenty `etnicheskoj identichnosti. *Vestnik Chuvashskogo universiteta.* 2022; № 2: 112-122.
11. Abaev V.I. *Osetinskij yazyk i fol'klor.* Moskva: Yazyk i myshlenie, 1949.
12. Kardanova M.A. *Stilisticheskie funkcii antroponimov v sovremennoj kabardinskoj proze*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2000.
13. Malkonduev H.H. `Etnonimy, toponimy i antroponimy v karachaevo-balkarskom `epose «Narty» i drevnih pamyatnikah kak istoricheskij istochnik. *Izvestiya SOIGSI*. 2018; № 28 (67): 146-154.

Статья поступила в редакцию 11.10.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-424-426

Bidjieva S.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com*

Urtenova E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology of Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: elza.n.u@mail.ru*

SYNTACTIC DIALECT FEATURES OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The article gives a brief description to syntactic dialect features of the modern Karachay-Balkar language. Although a sufficient number of works have been written on this topic, it remains relevant at the moment. This is due to the fact that this problem has important theoretical and practical significance. In particular, its research is highly likely to contribute to solving a number of North Caucasus dialectology

issues. In addition, an in-depth study of the Karachay-Balkar language dialects will contribute to a better coverage by researchers of issues related to its origin. Accordingly, on the pages of this article, some Karachay-Balkar dialectal features of syntax are analyzed in their relation to the literary Karachay-Balkar language. Based on their research, many problems in the field of dialects of Karachay-Balkar that need further development are identified.

Key words: **Karachay-Balkar language, dialects, syntactic structures, dialect differences, areas of linguistic differences.**

С.Р. Биджиева, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com*

Э.Н. Уртенова, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: elza.n.u@mail.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье даётся краткая характеристика синтаксических диалектных особенностей современного карачаево-балкарского языка. Хотя на указанную тематику написано достаточное количество работ, в настоящее время она остается актуальной. Связано это с тем, что изучение данной проблемы имеет важное теоретическое и практическое значение. В частности, её исследование с высокой вероятностью будет способствовать решению ряда вопросов диалектологии народов Северного Кавказа. Кроме того, углубленное изучение диалектов карачаево-балкарского языка будет способствовать лучшему освещению исследователями вопросов, связанных с его происхождением. Соответственно, на страницах этой статьи подвергаются анализу некоторые синтаксические особенности диалектов карачаево-балкарского языка в их отношении к литературному карачаево-балкарскому языку. На основе их исследования обозначается ряд проблем в области изучения диалектов карачаево-балкарского языка, нуждающихся в дальнейшей разработке.

Ключевые слова: **карачаево-балкарский язык, диалекты, синтактические структуры, диалектные различия, ареалы языковых различий.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, может быть обоснована тем фактом, что исследование диалектов помогает современному исследователю получить уникальный материал. Последний обладает существенной ценностью с точки зрения разработки проблем, связанных с процессом исторического развития языка [1–4].

Следовательно, необходимым представляется проведение системных исследований синтаксиса карачаево-балкарских диалектов. Такие исследования должны проводиться с использованием общепринятых методов синтаксиса литературного языка [5–7].

Сказанное подтверждается фиксирующейся на сегодняшний день тенденцией, при которой диалектные факты различных уровней окончательно еще не вошли в научный оборот тюркологии и карачаево-балкароведения [1; 7; 9]. Как видим, изучение синтаксических особенностей современных диалектов, фиксирующихся в карачаево-балкарском языке, представляет собой весьма актуальное направление научных исследований.

Цель настоящей работы – исследование синтаксических диалектных особенностей карачаево-балкарского языка.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- представить основные синтаксические особенности диалектов карачаево-балкарского языка;
- путём изучения в сравнении с современным карачаево-балкарским литературным языком, а равно и с иными тюркскими языками, установить своеобразный строевой инвентарь диалектов в синтаксической степени.

При подготовке статьи нами использовались методы:

- изучение специальной литературы;
- анализ научно-исследовательского опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах подвергаются лингвистическому анализу синтаксические особенности диалектов, в результате чего выделяются некоторые словоизменительные морфемы, выявляются специфические особенности знаменательных частей речи.

Её теоретическая значимость состоит в том, что изложенные в статье результаты исследования с определённой вероятностью будут способствовать более глубокому пониманию специфики синтаксической структуры карачаево-балкарского языка.

Практическая значимость: основные результаты проделанной работы могут найти своё применение в ходе преподавания карачаево-балкарского и других тюркских языков в образовательном пространстве учреждений различного уровня, действующих на территории РФ. Кроме того, наша статья может быть с успехом использована при изучении диалектологии карачаево-балкарского языка, а также сравнительной грамматики тюркских языков. Авторы надеются, что она также найдёт своё применение при составлении учебников и учебных пособий по соответствующим дисциплинам.

На уровне синтаксического строя диалекты интересующего нас языка остаются изученными недостаточно [1; 5; 10]. В частности, не в полной мере исследованы те правила, согласно которым слова соединяются в словосочетания и предложения, создающие диалектные особенности синтаксического строя языка.

С другой стороны, современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности утверждать, что синтаксические структуры могут быть условно разделены на две группы (табл. 1).

Таблица 1

Группы синтаксических структур

Группа	Характеристика
Территориально не ограниченные	Присущи всем диалектам
Территориально ограниченные	Создают диалектные различия [3; 11; 12]

При этом в карачаево-балкарском, как и в большинстве других языков, синтаксических структур, входящих в первую группу, намного больше, чем относимых ко второй. Таким образом обеспечивается единство синтаксического строя языка в его диалектах [2; 4; 12; 13].

Яркой синтаксической чертой карачаево-балкарского языка, отличающей его от большинства других тюркских языков, является обязательность личного оформления глагольного и именного сказуемого, т.е. эксплицитное выражение к предикативности предложения. В карачаево-балкарском литературном языке и основном диалекте употребление любого сказуемого практически отсутствуют предложения типа «мен алгъан» («я взял») или «ол алгъан» («он взял»). Такие словосочетания могут лишь входить в состав предложений в качестве их составных компонентов [7, с. 39–40]. Приведём примеры: «ол алгъан ийнекни корду» («купленную им корову я видел»); «мен ишчи излейме» («я ищу рабочего»). Для того чтобы подобные словосочетания приобрели статус предложения, к словам «алгъан» или «ишчи» следует присоединить соответствующие личные (предикативные) показатели: «мен алгъанма(н)» («я взял») или «ол алгъанды» («он взял») [1; 7].

Рассматриваемый признак образует одно из наиболее четких синтаксических диалектных различий. Так, в малкарском диалекте наряду с оформленными сказуемыми довольно часто употребляются глагольные сказуемые, не имеющие личного оформления в третьем лице (табл. 2).

Помимо предложений приведенных типов, характеризующихся наличием неоформленных сказуемых, в малкарском диалекте употребляются и такие предложения, сказуемые которых имеют личное оформление. Например: «Кун цыгъыш занына къараб, бир уллу къайаны когузгенди» («Посмотрев на восток, (он) указал на большую скалу») [8, с. 27].

Исследованные примеры показывают, что, как и в любом другом, в карачаево-балкарском языке диалектные различия возникли в пространстве и во времени. Причём пространство само по себе до вмешательства фактора времени не способно вызвать изменения в системе. Однако в сочетании с этим фактором оно оказывает существенное влияние на диалектную дифференциацию языка.

Таблица 2

Примеры употребления сказуемых в основном диалекте карачаево-балкарского языка и малкарском диалекте

Русский язык	Основной диалект карачаево-балкарского языка	Малкарский диалект
«Джашарбек поедет на кош»	«Джашарбек къошха баррыкъды»	«Зашарбек къошха баррыкъ»
«Татаркан идет в школу»,	«Татаркъан школгъа барады»	«Татаркъан школгъа бара»
«Карабаш пришел и зашел в дом»	«Къарабаш келиб уйге киргенди»	«Къарабаш келиб уйге кирген» [10, с. 86]

При этом фактор времени определяет глубину такой дифференциации [2; 5; 6; 14; 15].

Пространство и время, будучи существенными факторами языковых изменений и возникновений диалектных различий, объективно неразделимы. Следовательно, в историко-диалектологических исследованиях они должны рассматриваться как единое целое с двумя аспектами, имеющими каждый свою яркую специфику [16, с. 206]. При этом также необходим учёт системных связей отношений языковых элементов.

Таким образом, исчерпывающая характеристика диалектного явления как объекта научного исследования определяется тремя неоднородными аспектами. Перечислим их:

- структурный;
- территориальный;
- генетический [9; 14; 15; 16].

При этом особого внимания требуют закономерности пространственного распространения членов соответственных явлений на различных структурных уровнях рассматриваемого языка. Так, в общем определёнными и относительно однозначными представляются очертания ареалов большинства фонетических, морфологических и части лексико-семантических явлений. В то же время ареалы большинства явлений лексико-семантического уровня и отдельных – фонетического, морфологического и синтаксического – в значительной мере расходятся [2; 11; 1; 14; 15]. Перекрёстное сопоставление всех ареалов даёт нам возможность охарактеризовать ряд ареальных единиц карачаево-балкарского языка (табл. 3).

Таблица 3

Ареальные единицы карачаево-балкарского языка

Диалекты	Говоры
Основной	Карачаевский
	Баксано-чегемский [14; 16]
Малкарский	Переходный холамо-безенгийский [3; 5]

Завершая проведённое исследование, в первую очередь отметим, что в настоящее время диалекты карачаево-балкарского языка остаются недостаточно изученными на уровне синтаксического строя.

Не в полной мере исследованы правила, согласно которым слова в них соединяются в словосочетания и предложения.

При этом современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что синтаксические структуры могут быть условно разделены на две группы.

Выделяют территориально не ограниченные, которые присущи всем диалектам, с одной стороны, и территориально ограниченные, создающие диалектные различия, с другой.

Яркой синтаксической чертой литературного карачаево-балкарского языка, отличающей его от большинства других тюркских языков, является обязательность личного оформления глагольного и именного сказуемого, т. е. эксплицитное выражение к предикативности предложения. Указанная черта характерна также для его основного диалекта.

При этом в малкарском диалекте наряду с оформленными сказуемыми довольно часто употребляются глагольные сказуемые, не имеющие личного оформления в третьем лице.

На примерах, иллюстрирующих данное расхождение, хорошо заметно, что диалектные различия в карачаево-балкарском языке возникли в пространстве и во времени.

При этом пространство само по себе до вмешательства фактора времени не способно вызвать изменения в системе. Однако в сочетании с этим фактором оно оказывает существенное влияние на диалектную дифференциацию языка. Фактор времени определяет глубину такой дифференциации.

Отсюда следует, что исчерпывающая характеристика диалектного явления как объекта научного исследования определяется тремя неоднородными аспектами: структурным, территориальным и генетическим.

Особого к себе внимания в этой связи требуют закономерности пространственного распространения членов соответственных явлений различных структурных уровней языка.

Очертания ареалов большинства фонетических, морфологических и части лексико-семантических явлений являются довольно определёнными и относительно однозначными.

Ареалы же большинства явлений лексико-семантического уровня и отдельных – фонетического, морфологического и синтаксического – в значительной мере расходятся.

Библиографический список

1. Тамбиева Л.А., Ахматова Ф.Х. Новые значения многозначных слов в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 488–490.
2. Джуртубаев Х.Ч. *Лексический состав и семантические типы карачаево-балкарских антропонимов.* Диссертация … кандидата филологических наук. Нальчик, 2004.
3. Биджиева С.Р. Омонимия фразеологических единиц в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 553–555.
4. Биджиева С.Р. Элементы лексического значения слова: на материале карачаево-балкарского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 464–466.
5. Биджиева С.Р. Метонимический перенос названий как способ образования переносных значений слов в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 1 (62): 306–308.
6. Хаджилаев Х.И. *Послелоги и послежно именные слова в карачаево-балкарском языке.* Черкесск: Карачаево-Черкесское книжное издательство, 1962.
7. Гаджиева Н.З., Серебренников Б.А. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков.* Москва: Наука, 1986.
8. Ширалиев М.Ш. *Азербайджан диалектологий асынын эсэслары.* Бакы: Элм, 1983.
9. Акбаев Ш.Х. *Диалекты карачаево-балкарского языка в структурно-генетическом и ареальном освещении.* Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный педагогический университет, 1999.
10. Филоненко В.И. Загадки горцев Северного Кавказа. *Учёные записки Пятигорского госпединститута.* 1957; Т. 15: 77–98.
11. Мусуков Б.А., Улаков М.З., Махиева Л.Х. Лексико-семантические и синтагматические особенности тюркских географических названий и апеллятивных лексем. *Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН.* 2021; № 4 (102): 80–89.
12. Улаков М.З., Мусуков Б.А., Абдуллина Г.Р. Структурно-семантические отношения в системе тюркских этнических и этнографических топонимов, образованных от этнокультурных апеллятивов. *Вестник Башкирского университета.* 2022; № 2: 406–415.
13. Хапаева С.М. Функционирование изафетных конструкций в карачаево-балкарском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 11 (77): 174–177.
14. Магрелова Ф.А. Лексико-грамматические особенности числительных в карачаевобалкарских пословицах и поговорках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 4 (70): 125–127.
15. Ахматова М.А. Функционально-семантический потенциал фразеологизмов в карачаево-балкарском нартском эпосе. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований.* 2017; № 3 (17): 15–20.
16. Апоев А.К. Основные способы образования бытовой лексики в карачаево-балкарском языке. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; № (27): 20–208.

References

1. Tambieva L.A., Ahmatova F.H. Novye znacheniya mnogoznachnyh slov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 488-490.
2. Dzhurtubaev H.Ch. *Leksicheskij sostav i semanticheskie tipy karachaevo-balkarskih antroponimov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2004.
3. Bidzhieva S.R. Omonimiya frazeologicheskih edinic v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 553-555.
4. Bidzhieva S.R. `Elementy leksicheskogo znacheniya slova: na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 6 (67): 464-466.
5. Bidzhieva S.R. Metonimicheskij perenos nazvanij kak sposob obrazovaniya perenosnyh znachenij slov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 1 (62): 306-308.
6. Hadzhilaev X.I. *Poslelogi i poslezhno imennye slova v karachaevo-balkarskom yazyke.* Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1962.
7. Gadzhieva N.Z., Serebrennikov B.A. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov.* Moskva: Nauka, 1986.
8. Shiraliev M.Sh. *Azerbajdzhan dialektologij asynyn `es`eslary.* Baky: `Elm, 1983.
9. Akbaev Sh.H. *Dialekty karachaevo-balkarskogo yazyka v strukturno-geneticheskom i areal'nom osveshenii.* Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1999.
10. Filonenko V.I. Zagadki gorcev Severnogo Kavkaza. *Uchenye zapiski Pyatigorskogo gospedinstituta.* 1957; T. 15: 77-98.
11. Musukov B.A., Ulakov M.Z., Mahieva L.H. Leksiko-semanticheskie i sintagmaticheskie osobennosti tyurkskih geograficheskih nazvanij i apellyativnyh leksem. *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo nauchnogo centra RAN.* 2021; № 4 (102): 80-89.
12. Ulakov M.Z., Musukov B.A., Abdullina G.R. Strukturno-semanticheskie otnosheniya v sisteme tyurkskih `etnicheskih i `etnograficheskih toponimov, obrazovannyh ot `etnokul'turnyh apellyativov. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2022; № 2: 406-415.
13. Hapaeva S.M. Funkcionirovanie izafetnyh konstrukcij v karachaevo-balkarskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 11 (77): 174-177.
14. Magrelova F.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti chislitel'nyh v karachaevobalkarskih poslovicah i pogovorkah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 4 (70): 125-127.
15. Ahmatova M.A. Funkcional'no-semanticheskij potencial frazeologizmov v karachaevo-balkarskom nartskom `epose. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij.* 2017; № 3 (17): 15-20.
16. Apoev A.K. Osnovnye sposoby obrazovaniya bytovoj leksiki v karachaevo-balkarskom yazyke. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; № (27): 20-208.

Статья поступила в редакцию 17.10.22

УДК 81.32.4; 811.512.15 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-427-430

Saaya O.M., *Cand. of Sciences (Philology), Tuvan Institute for Applied Studies of Humanities and Socioeconomics (Kyzyl, Russia), E-mail: yu5bi@mail.ru*
Kechil-ool S.V.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE AAS "MOUTH" COMPONENT IN THE TUVAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN. The article presents a semantic and comparative analysis of phraseological units with the component for the word *mouth* in Tuvan and Russian. Phraseological units of the Russian language with the component for the word *mouth* is widely studied, but in comparison with the Tuvan language they haven't been considered. The purpose of the study is to identify similarities and differences in the semantics of phraseological units with the component for the word *mouth* in the Tuvan and Russian. To achieve the goal, the following tasks are set: to identify phraseological units with the component for the word *mouth* from lexicographic works of Tuvan and Russian languages; to distribute phraseological units into semantic groups to reveal similarities and differences of the phraseological units in the compared languages. The sources for collecting material are the "Tuva-Russian Phraseological Dictionary" by J.Sh. Khertek, from which 74 Tuvan phraseological units are chosen, and "The Big Phraseological Dictionary of the Russian Language" by V.N. Telia, from which 49 Russian phraseological units are taken. On the basis of the research the phraseological units with the components for the word *mouth* in the comparable languages are distributed into four semantic groups with similar meanings "talk, talker"; phraseological units with the meanings "to be silent", "silent"; phraseological units with the meanings "food, drink; eat, drink"; phraseological units with the meaning "listen"; and phraseological units with meanings characteristic only for Russian or only for Tuvan were found. In the Tuvan it is the phraseological phrase with meanings: "regret", "sufficient for life", "young", "cowardly", "like to do something". The units form Russian mean "greed", "clever, cunning", "smile and laughter", "to miss", with meaning "a lot of things to do".

Key words: **Tuvan language, Russian language, phraseology, somatisms, phraseological structure, phraseological unit, semantics, comparative analysis.**

О.М. Саая*, канд. филол. н., Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru*
С.В. Кечил-оол, *канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ААС «РОТ» В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

Статья посвящена семантическому и сопоставительному анализу фразеологических единиц с компонентом «рот» в тувинском и русском языках. Фразеологизмы русского языка с компонентом «рот» широко изучены, но в сопоставлении с тувинским языком они не рассматривались. Целью исследования является выявление сходства и различия в семантике фразеологических единиц с компонентом «рот» в тувинском и русском языках. Для достижения цели ставятся следующие задачи: выявить из лексикографических работ тувинского и русского языков фразеологические единицы с компонентом «рот»; распределить фразеологические единицы по семантическим группам; выявить сходства и различия фразеологических единиц с компонентом «рот» в сравниваемых языках. Источниками для сбора материала послужили «Тувинско-русский фразеологический словарь» Я.Ш. Хертека, из которого выделены 74 тувинских фразеологических единиц с компонентом «рот», и «Большой фразеологический словарь русского языка» В.Н. Телия, из которого выписаны около 49 русских фразеологизмов с этим же компонентом. На основе проведенного исследования фразеологические единицы с компонентом «рот» в сопоставляемых языках были распределены по четырем семантическим группам со сходными значениями: фразеологические единицы, связанные с речевой деятельностью со значениями «говорить, болтун»; фразеологические единицы со значениями «молчать», «молчун»; фразеологические единицы со значениями «пища, питье; принимать пищу, пить»; фразеологические единицы со значением «слушать»; а также обнаружены фразеологизмы со значениями, характерными только для русского или только для тувинского языка. В тувинском языке это ФЕ со значениями «сожалеть», «достаточный для жизни», «молодой», «трусливый», «повадиться делать что-либо». Фразеологизмы, обнаруженные только в русском языке, имеют значения «жадность, алчность», «ловкий, хитрый», «улыбка и смех», «упустить», со значением «очень много дел».

Ключевые слова: **тувинский язык, русский язык, фразеология, соматизмы, структура фразеологизмов, фразеологическая единица, семантика, сопоставительный анализ.**

В русистике фразеология и фразеологические единицы стали предметом изучения, главным образом начиная с 40-х годов XX столетия. Проблемы фразеологии русского языка нашли освещение в трудах О.С. Ахмановой [1], А.И. Молоткова [2], Н.М. Шанского [3].

Исследования по фразеологии тувинского языка интенсивно проводились в 1970-е годы XX столетия. Тувинской фразеологии посвящена монография Якова Шанмаковича Хертека. В его труде «Фразеология современного тувинского языка» рассмотрены общие вопросы тувинской фразеологии, семантическая и грамматическая характеристика тувинских фразеологизмов, произведен сравнительно-сопоставительный анализ тувинских фразеологических единиц с фразеологизмами некоторых тюркских и монгольского языков [4]. Также в 1975 году Я.Ш. Хертеком был издан «Тувинско-русский фразеологический словарь» [5].

Целью настоящей работы является выявление фразеологизмов с компонентом *аас = рот* в русском и тувинском языках, классификация по семантическим группам с тем, чтобы определить основные их значения и сопоставить объем тувинских и русских ФЕ с соматизмом *аас = рот* в выявленных семантических группах. Актуальность темы настоящей работы обусловлена тем, что работы, касающиеся сравнительно-сопоставительного изучения фразеологических единиц этих языков, будут способствовать более эффективному решению вопросов лексикологии и лексикографии, практических вопросов изучения тувинского и русского языков, межкультурной коммуникации.

Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи:

1. Определить фразеологические единицы с компонентом *аас* «рот» в сравниваемых языках.
2. Провести семантическую классификацию ФЕ с компонентом *аас* «рот».
3. Выявить соотношение объема русских и тувинских фразеологизмов в тех или иных семантических группах.

Из «Тувинско-русского фразеологического словаря» Я.Ш. Хертека были выделены 74 тувинских фразеологизма с компонентом аас «рот» [5]. Из «Большого фразеологического словаря русского языка» и «Школьного фразеологического словаря русского языка» нами было выписано 49 фразеологизмов с компонентом «рот» [6; 7].

Основными методами исследования послужили описательный и сравнительно-сопоставительный.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в составлении двуязычных фразеологических словарей, разработке теоретических курсов по фразеологии, написании научных трудов, в переводческой и преподавательской деятельности.

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких ученых-лингвистов, как С.И. Ожегова [8], О.С. Ахмановой [1], В.В. Виноградова [9], А.И. Молоткова [2], С.Н. Муратова [10], З.Г. Ураксина [11], Г.А. Байрамова [12], Я.Ш. Хертека [4].

В «Толковом словаре тувинского языка» **аас** имеет следующие значения: 1. Рот; пасть. 2. Рот, губы. 3. Вход, отверстие. 4. Устье. 5. Место окончания ложбин, ущелий. 6. Дуло. 7. Верхняя часть продолговатого сосуда, мешка. 8. Крышка, пробка. 9. Непосредственная близость чего-либо. 10. Слова, обещание. 11. Произносимое слово, речь. 12. Клевета. 13. Едок [13, с. 44].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: Рот. 1. Полость между верхней и нижней челюстями, снаружи закрытая губами. Полость рта. Дышать ртам. Дыхание рот в рот (вид искусственного дыхания; спец.). 2. Очертание и разрез губ. Большой р. Красивый р. Р. До ушей (очень большой; шутл.). 3. У животных: то же, что пасть. Рыбий р. 4. Перен. Едок, иждивенец (прост.). Пять ртов кормлю. Лишний р. В семье [14, с. 685].

Фразеологизмы с компонентом *аас* «рот» нами были распределены по семантическим группам.

Фразеологические единицы со значением «ГОВОРИТЬ, БОЛТАТЬ» и «БОЛТУН»

Фразеологических единиц со значениями «говорить, много говорить, болтать» в тувинском языке достаточно много. В данном значении больше глагольных фразеологизмов:

Тув.: *Аас ажар* // *аас эдер* 'говорить что-либо' [5, с. 44].

Аксы божаар (букв.: 'рот его ослабевает') [5, с. 27] // *аксы чештинер* (букв.: 'рот его развязывается') [5, с. 29] 'становиться разговорчивым (при выпивке)', 'начинать говорить лишнее'.

Аас кевирбес (букв.: ‘не давать возможности высохнуть рту’) ‘очень много говорить’ [5, с. 16]. Имеет русский эквивалент: рус. *не затворяя рта* ‘много, без умолку’ (говорить, болтать)’ [6, с. 289].

Аксын сула салыр (букв.: отпустить язык расслабленно) ‘говорить что попало, болтать’ [5, с. 46].

Аксы човаар (букв.: рот его застыдится) ‘говорить зря, говорить то, что люди не принимают во внимание’ [5, с. 45].

Аксын чежер (букв.: ‘рот его развязывать’) // *аксы-дылын чежер* (букв. ‘рот, язык ему развязывать’) ‘разговорить кого-либо’ [5, с. 30, с. 46].

Аксын кактырбас (букв.: ‘не давать ударить свой рот’) ‘не уступать в красноречии’ [5, с. 32].

Аксында баглап каан-биле дөмей (букв.: ‘как будто привязаны к его рту’) ‘ 1. Красноречивый, находчивый в разговоре; 2. Постоянно говорить об одном и том же; повторять одно и то же’ [5, с. 34].

Аксындан дужурбес // аастан дужурбес (букв.: ‘со рта своего не снимать’) ‘постоянно говорить; говорить что-либо все время, повторять вновь и вновь’ [5, с. 34] // *аксындан дүшпес* (букв.: ‘с его рта не сходить’) ‘постоянно упоминаться в разговоре’ [5, с. 35]. Данный фразеологизм в некоторой степени синонимичен предыдущему во втором его значении.

Аксы-сөзүн алыр (букв.: ‘брать его рот’) ‘дать возможность высказать последнее желание’ [5, с. 30].

Аасташ үңгүр дег (букв.: ‘словно нора, с двумя выходами’) ‘повторяющий чужие слова (не имеет собственного мнения)’ [5, с. 18].

Рус.: *Разжевывать и в рот положить* ‘объяснять, растолковывать доходчиво и подробно’ [6, с. 397].

Разевать рот ‘начинать говорить, высказываться’ [6, с. 327].

Открывать рот ‘начинать говорить, высказываться’ [6, с. 327].

Кроме семантики «говорить» большинство фразеологизмов имеют дополнительные значения: «говорить лишнее», «быть красноречивым», «говорить много», «повторять одно и то же».

Данные фразеологизмы образованы по модели «существительное + причастие», и, по-видимому, восходят к словосочетаниям, где именной компонент является либо субъектом, либо объектом, либо локализацией действия.

В данном значении в русском языке употребляются в основном ФЕ с компонентом «язык»: *распускать язык, чесать языки, развязать язык*.

Именные фразеологизмы с компонентом *аас* «рот»:

Аксы байбаң (букв.: рот его не обдуманный) ‘привыкший говорить что попало; болтун’ [5, с. 45].

Аас-дылы бош ‘болтливый’ (букв.: ‘рот его слабый’) [5, с. 17] // *аксы бош* (букв.: ‘рот его слабый’) ‘не умеющий держать язык за зубами’ [5, с. 27].

Аксы дөспес (букв.: ‘рот его нетерпеливый’) ‘болтливый’ [5, с. 27].

Аас айыылы (букв.: опасность рта) ‘излишняя откровенность в разговоре’ [5, с. 44].

Аксы улуг (букв.: ‘рот его большой’) ‘хвастливый’ [5, с. 28].

Аксы бардам (букв.: ‘рот его чванливый’) ‘хвастливый, бахвалистый’ [5, с. 27].

В этой группе ФЕ в основном выявлено значение «болтун», кроме этой семантики некоторые фразеологизмы имеют дополнительные значения: «хвастливый». Большинство тувинских фразеологизмов в этой группе образованы по модели «существительное + прилагательное ~ причастие» и, по-видимому, восходят к словосочетаниям со значением «объект и его качество». Фразеологизмам тувинского языка с компонентом «рот» со значениями «болтун» в основном соответствует русский фразеологизм с компонентом «язык»: *язык без костей.*

Фразеологизмов с компонентом *аас* «рот» со значением «говорить, болтать» в тувинском языке обнаружено гораздо больше, чем таковых в русском. Значения рассмотренных выше русских и тувинских в основном не совпадают.

В эту же группу входят фразеологические единицы со значением «**спорить**»:

Тув. *Аас былаажыр* (букв.: ‘отбирать друг у друга рот’) ‘спорить’ [5, с. 16].

Аксын көргүзер (букв.: ‘показывать свой рот’) ‘спорить по любому поводу’ [5, с. 33].

Аксын караңнадыр (букв.: ‘ртом мелькать’) ‘вступать в пререкание с кем-либо, сильно спорить’ [5, с. 32]. Имеется синонимичная ФЕ с компонентом *дыл* «язык»: *дылын караңнадыр* (букв.: ‘мелькать языком’) ‘пререкаться, спорить; ругаться, обзываться.

Аксын алыспас (букв. ‘не дающий рот свой’) ‘не уступающий в споре’ [5, с. 31].

Рус. *С пеной у рта* ‘о человеке, который яростно что-то доказывает, спорит’ [8, с. 414].

Порвать рот ‘что-то истово доказывать’ [6, с. 367].

Данные фразеологизмы образованы по модели «существительное + причастие» и, по-видимому, восходят к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

В тувинском языке обнаружены синонимичные ФЕ со значением «**быть оклеветанным**»:

Аас-дылга кирер (букв.: ‘войти в рот, язык’) [5, с. 17] // *аас-дылга туттурар* (букв.: ‘ртом и языком быть пойманным’) [5, с. 17] ‘быть оклеветанным, подвергаться клевете’.

Аас-дылга киирер (букв.: ‘в рот заставить войти’) ‘впутать в неприятную историю, о которой все судачат, говорят’ [5, с. 17].

В данной группе ФЕ образованы по модели «существительное + причастие» и восходят к словосочетаниям, где именной компонент указывает на локализацию действия. Русских фразеологизмов в этой группе не обнаружено.

ФЕ со значениями «**язвительный, злоязычный**» и «**неприличные слова», «упреки**»:

Аксы ажыг (букв.: ‘терпкий (горький рот)’) [5, с. 22] // *аксы дус дег* (букв.: ‘рот его, как соль’) [5, с. 27] // *аксы хоранныг* (‘рот его с ядом’) [5, с. 28] // *аксы эрбенниг* (букв.: ‘рот его с шипами’) [5, с. 29] ‘язвительный в разговоре, злоязычный’.

Аксы бак (букв.: ‘рот его плохой’) ‘злоязычный, всегда высказывающий злые пожелания’ [5, с. 27].

Аксы кара (букв.: ‘рот его черный’) ‘предсказывающий плохое, такой, у которого проклятие в адрес кого-либо сбывается’ [5, с. 28].

Аксы кадыг (букв.: ‘рот его твердый’) ‘грубый, бестактный’ [5, с. 28], имеет синоним *дылы чидиг* (букв.: ‘язык его острый’) ‘бестактный, неделикатный, грубый’.

Ааска сыңмас (букв.: ‘во рту не вмещающийся’) [5, с. 17] // *ааска эптешпес* (букв.: ‘рту соответствующий’) [5, с. 17] ‘неприличные, непристойные слова’.

Большинство тувинских фразеологизмов в этой группе образованы по модели «существительное + прилагательное ~ причастие» и восходят к словосочетаниям со значением «объект и его качество». Фразеологизмам тувинского языка с компонентом «рот» со значениями «злоязычный», «клеветники» в основном соответствуют русские фразеологизмы с компонентом «язык»: *злой на язык, злые языки.*

Данные фразеологизмы образованы по модели существительное + прилагательное» и восходят к словосочетаниям со значением «объект и его качество» либо по модели «существительное + причастие» и восходят к словосочетаниям, где именной компонент указывает локализацию действия.

ФЕ со значением «**держать слово, обещать**»:

Аксын ээлээр (букв.: ‘быть хозяином своему рту’ ‘быть хозяином своему слово, держать свое слово’ [5, с. 33].

Аксын алыр (букв.: ‘рот его взять’) ‘взять обещание, честное слово’ [5, с. 30].

Ак аас эдер (букв.: ‘белый рот произносить’) ‘обещать’ [5, с. 24].

Аксы чаңгыс (букв.: ‘рот его один’) ‘1. Хозяин своему слову; 2. Одинаковое показание или ответ, одинаковое утверждение’ [5, с. 28].

ФЕ со значением «**делать что-либо на словах**»:

Аас-биле будурер (букв.: ‘создавать ртом’) [5, с. 16] // *аас-биле кылыр* (букв.: ‘делать ртом’) [5, с. 16] ‘делать что-либо на словах’.

Аас човаа (букв.: ‘рта утомление’) [5, с. 16] ‘пустой разговор, пустые хлопоты’.

Фразеологизмы в последних двух антонимичных группах являются глагольными.

К группе фразеологизмов со значением «говорить» также следует отнести следующие ФЕ: **тув**. *аксы чедер* (букв.: ‘его рот достигнет’) ‘его проклятие постигнет того, кого он проклинал’ [5, с. 29]; *аксы чымчак* (букв.: ‘рот его мягкий’) ‘вежливый, добрый при разговоре’[5, с. 30]; *аксын чаглаар* (букв.: ‘засалить его рот’) ‘задабривать кого-либо в торговых сделках’ [5, с. 33]; **рус**. *каша во рту* ‘о человеке, который говорит очень невнятно’ [6, с. 215].

Таким образом, фразеологизмов с компонентом «рот» в значении «говорить», «болтун» довольно много в тувинском языке. В русском языке обнаружены пять фразеологизмов данной группы. Рассмотренные лексические единицы по структуре образованы по моделям «существительное + причастие», восходящим к словосочетаниям, где именной компонент является либо субъектом, либо объектом, либо локализацией действия; «существительное + прилагательное», восходящим к словосочетаниям со значением «объект и его качество». В данном значении в русском языке употребляются в основном ФЕ с компонентом «язык»: *распускать язык, чесать языки, развязать язык*. Фразеологизмам тувинского языка с компонентом «рот» со значениями «болтун» в основном соответствует русский фразеологизм с компонентом «язык»: *язык без костей.*

ФЕ со значением «МОЛЧАТЬ» И «МОЛЧУН»:

В тувинском языке в данном значении имеются синонимичные фразеологизмы: *Аксын теве тепкен дег* (букв.: ‘как будто верблюд в рот ударил’) [5, с. 32] // *аксында суг пактап алган дег* (букв.: ‘как будто воды в рот набрал’) [5, с. 34] ‘молчаливый’. Они имеют эквивалент в русском языке: *Воды в рот набрал* ‘молчаливый’ [6, с. 85]. Данные лексические единицы употребляются не тогда, когда хотят сказать о характере человека, а в тех случаях, когда человек вдруг становится молчаливым или не хочет говорить на какую-то определенную тему.

Аксын тыртар (букв.: ‘рот свой дернуть) ‘молчать, замолчать’ [5, с. 33].

Аксы чыпшык (букв.: рот его слипшийся) ‘молчаливый’ [5, с. 44].

Ааска чегей (букв.: ‘беден на рот свой’) ‘неразговорчивый, немногословный’ [5, с. 45].

Аас эптес (букв.: ‘рот не произносит’) ‘помалкивать, молчать; не болтать лишнего’ [5, с. 16]. Имеет русский аналоговый фразеологизм: *держать рот на замке* ‘хранить молчание, не рассказывать о каком-либо секрете или тайне’ [6, с. 143].

Аксы хак дээр (букв.: ‘рот его лязгнет’) ‘замолчать быстро, неожиданно, не найти что сказать в ответ’ [5, с. 28].

Аксы быжыг (букв.: ‘рот его крепкий’) ‘умеющий что-либо держать в секрете, умеющий держать язык за зубами, скрытный’ [5, с. 27].

Аксын аяк дуглаар (букв.: ‘рот его закроет пиала’) ‘молчать, не разговаривать во время еды’ [5, с. 31].

Рус. *Зашить рот* ‘перестать говорить’ [6, с. 171].

Не отворять рта ‘не разговаривать, хранить молчание’ [6, с. 286].

Большинство тувинских фразеологизмов в этой группе образованы по модели «существительное + прилагательное ~ причастие» и, по-видимому, восходят к словосочетаниям со значением «объект и его качество». Русские фразеологизмы имеют модель «глагол + существительное» и восходят к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

ФЕ со значением «заставлять молчать»:

Аксын доза шавар (букв.: ‘рот его пересечь’) ‘не давать высказать до конца’ [5, с. 31].

Аксын дуглаар (букв.: ‘рот его закрывать’ ‘лишить возможности говорить, заткнуть рот’ [5, с. 31].

Аксын дуй шавар (букв.: ‘рот его забивать’) [5, с. 32] // *аксын дуй хагар* (букв.: ‘рот его забивать’) ‘заставить замолчать; не давать сказать до конца’ [5, с. 32].

Рус. *Не давать рта раскрыть* ‘не позволять кому-либо говорить, высказываться’ [6, с. 282].

Затыкать рот ‘заставлять молчать’ [6, с. 165].

Данные фразеологизмы образованы по модели «существительное + причастие» и восходят к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

Таким образом, фразеологизмов с компонентом «рот» в значении «молчать» «заставлять молчать», «молчун» по сравнению с предыдущей группой в тувинском языке немного. В русском языке обнаружено пять фразеологизмов данной группы. В данном значении в русском языке употребляются, как и в предыдущей группе, в основном ФЕ с компонентом «язык»: *держать язык за зубами, прикусить язык*. Рассмотренные лексические единицы по структуре образованы по моделям «существительное + прилагательное», восходящим к словосочетаниям со значением «объект и его качество»; «существительное + причастие», восходящим к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

Лексема *аас* **=** рот связана с приемом пищи, и в обоих языках фиксируются ФЕ, объединенные значениями «**ПИЩА, ПИТЬЕ; ПРИНИМАТЬ ПИЩУ, ПИТЬ**»:

Тув.*: Аас дээр* (букв.: ‘рта коснется’) ‘отведать, попробовать пищу’ [5, с. 16];

аксы кеппес (букв.: ‘рот его не просыхает’) ‘постоянно жевать, есть что-либо’ [5, с. 28];

аксы шимчээр (букв. ‘рот его шевелится’) ‘есть что-нибудь’ [5, с. 29].

Рус. *Маковой росинки во рту не было* ‘совсем ничего не ел и очень голоден’ [6, с. 240];

лишний рот ‘человек, требующий от кого-либо лишних затрат; нуждающийся в материальной поддержке; человек, обременяющий других’ [6, с. 235].

Данные фразеологизмы связаны с функцией приема пищи.

Фразеологизмы, характеризующие качество принимаемой пищи, обнаружены только русские: *таять во рту* ‘об очень вкусной еде, пище’ [6, с. 475]; *в рот не возьмешь* ‘отзыв о пище, которую невозможно есть’ [6, с. 61]. В тувинском языке ФЕ, характеризующие качество еды, имеют в составе соматизм *дыл* ‘язык’: *дыл ажырыпкы дег* (букв.: ‘можно язык проглотить’) // *дылын одура ызырып каа дег* (букв.: ‘можно откусить себе язык’) // *дылын узе дайнаар чыгыы* (букв.: ‘можно сжевать свой язык’) // *дылын ызырып алгы дег* (букв.: ‘можно укусить свой язык’) ‘такой вкусный, что можно язык откусить’*; дыл бажынга баар* (букв.: ‘уйти с кончика языка’) ‘быть съеденным быстро (о еде)’ и выражают значение «вкусная еда». Видимо они акцентируют внимание на том, что именно язык является основным органом, определяющим вкус пищи.

Фразеологизмы, связанные с распитием спиртных напитков, также выявлены только в русском языке: *капли в рот не брать* ‘вовсе не пить спиртного’ [6, с. 213]; *мимо рта не пронесет* ‘любит выпить спиртного’ [6, с. 248].

Модели тувинских ФЕ в этой группе: существительное + причастие со значением «субъект и его действие». Русские фразеологизмы структурно являются более многокомпонентными, например, фразеологизм *маковой росинки во рту не было* по структуре – это полное распространенное предложение, таких фразеологических единиц в тувинском языке с соматизмом *аас* «рот» не обнаружено.

И в русском, и в тувинском языке также обнаружено несколько ФЕ со значением **«слушать»**: тув. *аксын дыңнаар* (букв.: ‘рот его слушать’) ‘слушать чьи-либо упреки’ [5, с. 32]; *аксын кадарар* (букв.: ‘рот его караулить’) ‘подслушивать чей-либо разговор’ [5, с. 32]; рус. *смотреть в рот* кому-либо ‘угодливо, покорно слушать кого-либо’ [6, с. 447]; *разинуть рот* ‘очень внимательно, сосредоточенно, затаив дыхание’ [6, с. 424].

Рассмотренные лексические единицы по структуре образованы по модели «существительное + причастие» и в основном восходят к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

Среди выявленных ФЕ с компонентом *аас* «рот» имеются также фразеологизмы с различными значениями, характерные только для тувинского или только для русского языка.

Фразеологизмы, обнаруженные только в тувинском языке:

– со значением **«сожалеть»:** *аксын туттунар* (букв.: ‘хвататься за свой рот’) ‘жалеть о чем-либо; жалеть о том, что сказал что-то лишнее’ [5, с. 33];

– со значением **«достаточный для жизни»:** *ааска ой* (букв.: ‘с нормальным для своего рта’) ‘имеющий достаточно для собственного существования’ [5, с. 33];

– со значением **«молодой»:** *аксында сүдү кептээн* (букв.: ‘во рту его молоко его не обсохло’) ‘очень молодой, у которого молоко на губах не обсохло’ рус. эквивалент: *молоко на губах не обсохло* [5, с. 34].

– со значением **«трусливый»:** *аксында чүректиг* (букв.: ‘с сердцем во рту’) [5, с. 34].

– со значением **«повадиться делать что-либо»:** *аксы амдажыыр* (букв.: ‘рот его повадится’) [5, с. 45].

Данные единицы образованы по модели «существительное + причастие ~ прилагательное», восходят к словосочетаниям, где именной компонент указывает на локализацию действия, а также к сочетаниям с объектным значением именного компонента.

Фразеологизмы, обнаруженные только в русском языке:

– со значением **«жадность, алчность»:** *выхватить кусок изо рта* ‘забирать у кого-либо последнее, присваивая себе’ [6, с. 116]; *мимо рта не пронесет* ‘своего не упустит. О корыстном, алчном человеке’ [6, с. 248].

– со значением **«улыбка и смех»:** *рот до ушей* ‘широкая улыбка, о радостном человеке, который очень широко улыбается’ [6, с. 403]; *смешинка в рот попала* ‘кто-либо никак не может удержаться от смеха’ [6, с. 446].

– **со значением «очень много дел»:** *забот полон рот* ‘когда накопилось много нерешенных вопросов или невыполненных дел, очень много’ [6, с. 161]; синонимичная ФЕ: *хлопот полон рот* ‘когда накопилось много нерешенных вопросов или невыполненных дел’ [6, с. 502].

– со значением **«упустить»:** *ворон ртом ловить* ‘упустить удачную ситуацию’ [6, с. 94]; *проносить кусок мимо рта* ‘упустить благоприятный случай что-либо получить’ [6, с. 383].

– со значением **«ловкий, хитрый»:** *палец в рот не клади* ‘таков, что постоит за себя, сумеет воспользоваться чьей-либо оплошностью, излишней доверчивостью’ [6, с. 332];

Данные значения фразеологизмов с компонентом *рот,* отмечены только в русском языке.

Таким образом, фразеологизмов с компонентом «рот» в значении «говорить», «болтун» довольно много в тувинском языке, что вполне логично, поскольку со ртом связано представление о способности говорить, общаться, передавать свои мысли, чувства, эмоции и желания. В первой группе прослеживается идея говорения, злословия и пересудов, обещания. В тувинском языке обнаружены 48 фразеологизмов данной группы, в русском языке – 7. В данном значении в русском языке употребляются в основном ФЕ с компонентом «язык». Кроме семантики «говорить» большинство фразеологизмов имеют дополнительные значения: «говорить лишнее», «быть красноречивым», «говорить много», «повторять одно и то же». Данная большая группа имеет подгруппы, где выделяются ФЕ со значениями «спорить», «быть оклеветанным», «язвительный, злоязычный», «неприличные слова, упреки», «держать слово, обещать», «делать что-либо на словах». Большинство рассмотренных лексических единиц являются глагольными и именными ФЕ, по структуре образованы по моделям «существительное + причастие», восходящим к словосочетаниям, где именной компонент является либо субъектом, либо объектом, либо локализацией действия; «существительное + прилагательное», восходящим к словосочетаниям со значением «объект и его качество».

Группа в значении «молчать», «молчун» представлена 15 тувинскими фразеологизмами и 5 русскими. В данном значении в русском языке употребляются, как и в предыдущей группе, в основном ФЕ с компонентом «язык». Рассмотренные лексические единицы по структуре образованы по моделям «существительное + прилагательное», восходящим к словосочетаниям со значением «объект и его качество»; «существительное + причастие», восходящим к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

В группе фразеологизмов со значениями «пища, питье; принимать пищу, пить» в тувинском языке обнаружены 3 единицы, в русском – 6. Модель тувинских ФЕ в этой группе существительное + причастие со значением «субъект и его действие». Русские фразеологизмы структурно являются более многокомпонентными. Фразеологизмы с компонентом «рот», характеризующие качество принимаемой пищи, обнаружены только русские, а в тувинском языке аналогичные единицы имеют компонент *дыл* «язык».

И в русском, и в тувинском языках также обнаружено несколько ФЕ со значением «слушать», их всего – 4. данные лексические единицы по структуре образованы по модели «существительное + причастие» и в основном восходят к словосочетаниям с объектным значением именного компонента.

Среди фразеологизмов с компонентом «рот» выявлены единицы, характерные только для тувинского, а также только для русского языка. В тувинском языке это ФЕ со значениями «сожалеть», «достаточный для жизни», «молодой», «трусливый», «повадиться делать что-либо». Данные единицы образованы по модели «существительное + причастие ~ прилагательное», восходят к словосочетаниям, где именной компонент указывает на локализацию действия, а также к сочетаниям с объектным значением именного компонента. Фразеологизмы, обнаруженные только в русском языке, имеют значения «жадность, алчность», «ловкий, хитрый», «улыбка и смех», «упустить» со значением «очень много дел».

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Учпедгиз, 1957.
2. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
3. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
4. Хертек Я.Ш. *Фразеология современного тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
5. Хертек Я.Ш. *Тувинско-русский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1975.
6. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009.
7. Жуков В.П., Жуков А.В. *Школьный фразеологический словарь русского языка*. Москва: Просвещение, 2006.
8. Ожегов С.И. *Лексикология. Лексикография. Культура речи*. Москва: Высшая школа, 1974.
9. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: Избранные труды*. Москва: Наука, 1977.
10. Муратов С.Н. *Устойчивые словосочетания в тюркских языках*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
11. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Уфа, 1975.
12. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Баку, 1970.
13. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2003; Т. I. А – Й.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А Темп», 2017.

References

1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
2. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1977.
3. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
4. Hertek Ya.Sh. *Frazeologiya sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
5. Hertek Ya.Sh. *Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
6. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2009.
7. Zhukov V.P., Zhukov A.V. *Shkol'nyj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 2006.
8. Ozhegov S.I. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
9. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya: Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1977.
10. Muratov S.N. *Ustojchivye slovosochetaniya v tyurkskih yazykah*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
11. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 1975.
12. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Baku, 1970.
13. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. I. A – J.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A Temp», 2017.

Статья поступила в редакцию 12.10.22

УДК 81-26 347.78.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-430-433

***Simutova O.P.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: simutova-o@rambler.ru*
***Schidlovskaya I.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: schidlowskaja@rambler.ru*

TRANSLATION STRATEGIES FOR THE TRANSFER OF OCCASIONAL WORDS FROM GERMAN TO RUSSIAN. The article studies strategies for translating occasional words from German into Russian on the material of media texts taken from open social and political German, Austrian, Swiss sources during the spread of the Covid-19 pandemic and their translations in Russian newspapers and magazines on the Internet, because, it is in the language of the media that the author's "homemade words" rapidly appear, actually reflecting reality and which quite capaciously express the emotional and evaluative attitude to the events taking place in the world. The article attempts to consider the ways of translating occasional vocabulary, since standard translation methods are not always applicable to occasionalism, which is an important translation problem. As a result of the study, occasionalisms that appeared during the era of the pandemic are selected and analyzed, and the most frequent ways of their transmission from German into Russian, such as tracing paper, modulation, transliteration and transcription, grammatical replacement, are determined.

Key words: **occasional word, translation strategy, translation transformation, transliteration, tracing, modulation, transcription, grammatical substitution, contamination.**

***О.П. Симутова,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: simutova-o@rambler.ru*
***И.А. Шидловская,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: simutova-o@rambler.ru*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Статья посвящена исследованию стратегий перевода окказионализмов с немецкого языка на русский на материале текстов СМИ, взятых из открытых общественно-политических немецких, австрийских, швейцарских источников в период распространения пандемии COVID-19, и их переводы в российских газетах и журналах в сети Интернет, т. к. именно в языке СМИ стремительно появляются авторские «слова-самоделки», актуально отображающие реальную действительность и довольно ёмко выражающие эмоционально-оценочное отношение к происходящим событиям в мире. В статье предпринята попытка рассмотреть способы перевода окказиональной лексики, так как стандартные способы перевода не всегда применимы к окказионализму, что является важной переводческой проблемой. В результате исследования были отобраны и проанализированы окказионализмы, появившиеся в эпоху пандемии, и определены наиболее частотные способы их передачи с немецкого на русский язык, такие как калька, модуляция, транслитерация и транскрипция, грамматическая замена.

Ключевые слова: **окказионализм, стратегия перевода, переводческая трансформация, транслитерация, калькирование, модуляция, транскрипция, грамматическая замена, контаминация.**

Исследования в области перевода окказионализмов сегодня являются особенно актуальными, так как переводчик должен уметь адекватно передать авторский замысел окказионального слова в современных условиях, когда языки под воздействием глобализации стремительно развиваются и меняются, постоянно обновляется лексический состав. Не стоит забывать, что перевод окказионализмов требует творческого подхода и нестандартности мышления. Существуют различные стратегии перевода, однако переводчик должен принять оптимальное решение и ориентироваться на адекватность перевода, передачу коммуникативной функции исходного текста и его эстетического воздействия на получателя информации. Таким образом, актуальность исследования обусловлена общенаучным интересом к проблеме передачи окказионализмов с немецкого языка на русский.

Цель работы заключается в анализе и классификации переводческих решений при передаче окказионализмов с немецкого языка для выявления оптимальных стратегий их перевода на русский язык. Для решения поставленной цели были определены следующие задачи: рассмотреть стратегии перевода окказионализмов с немецкого языка на русский и выявить частотность их применения. В нашей работе использовался комплекс взаимодополняющих методов

исследования: поисковый, метод сплошной выборки; метод компонентного и контекстного анализа, сравнительно-сопоставительный; статистический.

Научная новизна заключается в комплексном подходе к рассмотрению вопроса передачи окказионализмов с привлечением трудов современных отечественных и зарубежных переводоведов.

В последнее время проблема стратегий перевода становится по-настоящему актуальной. Анализ теоретических работ по проблеме переводческих стратегий (М. Ледерер [1], Д. Селескович [2], Ю. Хольц-Манттяри [3], И.С. Алексеева [4]) показал, что применяются две основные стратегии перевода: перевод, направленный на воссоздание смысловой полноты оригинала и перевод, ориентированный на воссоздание формально-стилистических особенностей языка оригинала. В деятельности переводчика одна из стратегий перевода является зачастую доминирующей. И.С. Алексеева считает при этом, что необходимо разграничивать понятия «переводческие действия» и «переводческая стратегия» и определяет первые как «совокупность возможных действий по осуществлению перевода», а вторую – как «осознанно выбранный переводчиком алгоритм этих действий при переводе одного конкретного текста» [4, с. 330].

Наиболее простая схема переводческих стратегий включает понимание и переводческие трансформации. Более развернутая базовая модель переводческих стратегий содержит подготовительный этап (понимание, или предпереводческий анализ), перевыражение (вариативный поиск средств перевода), анализ результатов перевода (подтверждающий анализ) [5].

Так как в нашей работе мы рассматриваем стратегии перевода окказионализмов, то стоит упомянуть, что они являются творческим замыслом автора, поэтому у них отсутствуют соответствия в переводящем языке. В связи с этим их приходится либо заменять описательно, т. е. уже имеющимися в языке словами, либо создавать свои окказионализмы, которые должны отражать значение оригинала. Следовательно, перед переводчиком возникает сложная задача, решение которой требует от него глубоких лингвистических знаний и нестандартного мышления.

Перевод окказионализмов является сложной задачей не только из-за расхождения языковых структур разных языков, но и из-за различий речевых норм и культурных особенностей носителей языков. В ряде случаев окказиональное слово кажется непереводимым, однако в том и проявляется творчество переводчика, чтобы подобрать адекватную, соответствующую содержанию оригинала информацию. Следует помнить, что перевод окказионализма – это всегда творческий акт. Поэтому, прежде всего, нужно понять, что имел в виду автор, создавая то или иное слово. Кроме того, не стоит забывать и про контекстуальное окружение окказионализма, которое зачастую играет важную роль в раскрытии авторского замысла.

В силу различной структуры языков, языкового мышления и объективного членения реальности у окказионализмов нет однозначных соответствий в языке перевода. Принято рассматривать их как безэквивалентную лексику. Способами перевода безэквивалентной лексики занимались такие ученые, как Л.С. Бархударов [6], В.Н. Комиссаров [7], В.С. Виноградов [8] и др. Стандартные способы перевода такого рода лексики не всегда применимы к окказионализмам, что является важной переводческой проблемой. Лишь немногие пытались классифицировать способы перевода окказиональной лексики. Так, В.С. Виноградов считает, что в окказионализме важна как форма, так и содержание: «Значение индивидуально-авторских неологизмов формирует их внутренняя форма и контекст» [8, с. 67]. Исходя из этого, он предлагает следующие два способа перевода окказионализмов: калькирование и создание собственных окказионализмов.

В своей работе мы опираемся на классификации В.Н. Комиссарова, В.С. Виноградова, Л.С. Бархударова и рассматриваем транскрипцию, транслитерацию, модуляцию, калькирование, экспликацию.

В последнее время исследование данной проблемы рассматривается в трудах отечественных лингвистов, как правило, на примерах из английских источников. Следует упомянуть публикации таких авторов как Максименко А.А. [9], Бакашева Н.С. [10], Хорева П.А., Емельянова А.В. [11], Ларцева Е.В., Гафурова Ю.Р. [12], Чебыкова В.В., Тихонова Е.В. [13], которые занимались проблемами перевода окказиональной лексики.

Анализ эмпирического материала показал, что в эпоху процветания пандемии появилось очень много интересных окказионализмов, некоторые из которых немецкое издательство Langenscheidt зафиксировало в своих словарях. Появилось много слов и словосочетаний, включающих в себя слово Corona.Так, например, die Corona-Pandemie (пандемия коронавирусной инфекции) стало словом 2020 года [14]. Die Corona-Hysterie (корона-истерия – о тех, кто считает меры против пандемии слишком строгими. Die Corona-Babys (корона-младенцы – младенцы, рожденные в период распространения коронавируса). Die Corona-Abitur (корона-экзамен на аттестат зрелости у немецких старшеклассников). Corona-Partys (корона-вечеринки). Die Coronoia (контаминация *Corona* + Paran*oia* – паранойя из-за коронавируса). Die Coronials (контаминация *Corona* + Millen*ial* – миллениалы в эпоху пандемии коронавируса). Die Coronakrise (коронакризис). Die Corona-Diktatur (коронавирусная диктатура – период, когда людей заставили вакцинироваться, угрожая увольнением, а компаниям – крупными штрафами).

Весьма интересен в плане образования и содержательной интерпретации окказионализм, в состав которого входит слово Covid. Например, заголовок австрийской газеты „Eskens «*Covidiot*»– Äußerung ist zulässig“ [15]. Covidiot – ковидиот, коронавирусный идиот. Окказионализм, образованный путем контаминации слов COVID-19 + идиот. В начале пандемии этим словом называли людей, которые игнорировали предупреждения о соблюдении мер безопасности, а также характеризовали паникеров, которые лихорадочно скупали разные товары, опустошая полки магазинов. О таких людях писала газета «Московский комсомолец» в своей статье «Маска на мозгах: чем опасны ковид-диссиденты» «…Эта категория *ковидиотов* не сидит в бункерах, она активно выходит в люди – как в режиме онлайн, так и в режиме офлайн. Именно они призывают сегодня «ковидобаранов» и «ковидофобов» проснуться, выходить на митинги, не соблюдать установленные правила самоизоляции» [16]. В данном случае при передаче использовалась транслитерация.

Безусловно является броским окказионализм die Infodemie (контаминация *Inf*ormation + Pan*demie*) в заголовке немецкого издания Süddeutsche Zeitung „Coronavirus: Warum die *Infodemie* genauso gefährlich ist wie die Pandemie“ [17]. В статье сообщается о борьбе с фейковыми сообщениями вокруг коронавируса, которые стремительно распространяются через соцсети и мессенджеры и тем самым порождают неуверенность и легкомысленное поведение людей. Переводчик так же, как и в предыдущем случае, использовал транслитерацию для передачи данного окказионализма на русский язык. «Почему *инфодемия* так же опасна, как и пандемия» [18].

Этой же самой трансформацией воспользовался переводчик при передаче контаминации, в которой упоминаются фамилии лидеров России и Турции das *Putogan*-Virus (*Put*in + Erd*ogan*). На страницах немецкого журнала Der Spiegel философ Славой Жижек опубликовал статью под названием „Wenn Corona auf das *Putogan*-Virus trifft“ [19], в которой сообщается о миграционном кризисе в период пандемии коронавируса между Россией и Турцией, связанном с новой вспышкой насилия между Турцией Реджепа Тайипа Эрдогана и режимом Асада, который напрямую поддерживается Россией в лице Владимира Путина. «Если коронавирус встретится с вирусом *Путогана* (*Пут*ин + Эрд*оган*)» [20].

При переводе заголовка статьи „Die *«Panikemie»* (*Panik* + Pand*emie*)» – und wie sie unsere Gesellschaft verändert“ [21] используется окказионализм, образованный путем контаминации, также используется транслитерация: «*Паникемия* (*паник*а + пан*демия*)» – и как она меняет наше общество [22]. В статье говорится о психологическом воздействии пандемии коронавируса на головы людей (миллионы зараженных и сотни тысяч умерших), которое не менее заразно, так как ведет к паническому настроению в обществе.

Отдельный интерес при анализе представляют также окказионализмы, образованные путем слияния корня Impf (die Impfung – прививка, вакцина) со словами der Urlaub (отпуск), die Reise (путешествие), die Urlauber (отдыхающие). Так немецкий телеканал ARD пишет: „Solange europäische Länder wie Deutschland nicht in der Lage sind, ausreichend Impfstoffe und -termine anzubieten, ist ein *Impfurlaub* eine verlockende Alternative. Bereits ab Montag kommender Woche bietet ein kleiner norwegischer Reiseveranstalter *Impfreisen* von Deutschland nach Moskau an: Medizinische Kurzreisen mit Sondergenehmigung, geimpft wird in einer russischen Privatklinik. Nicht ganz billig und zeitaufwendig. Denn das Auswärtige Amt hat Russland noch immer als Risikogebiet eingestuft, das heißt: *Impfurlauber* müssen anschließend mit Quarantäne rechnen“ [23].

«Пока европейские страны, в частности Германия, не в состоянии предложить достаточное количество вакцин и дат вакцинации, *«вакцинный отпуск»* остается заманчивой альтернативой. …Уже с понедельника следующей недели небольшой норвежский туроператор будет предлагать *«вакцинные туры»* из Германии в Москву: короткие медицинские поездки на основе особого разрешения. Прививки будут делать в одной из частных российских клиник. Это обойдется не дешево и потребует много времени: так как МИД ФРГ все еще считает Россию зоной риска, *«вакцинным туристам»* по возвращении придется быть готовыми к карантину» [24]. В обоих случаях переводчик прибегнул к калькированию и модуляции, используя при передаче *die Reise* (путешествие) слово с более широким значением *тур,* а при передаче *die Urlauber* (отдыхающие) слово *туристы*. В оригинальном варианте окказионализм образован путем словосложения (сущ. + сущ.), а в переводе он образован с помощью двух слов (прил. + сущ.). Путем калькирования переведен окказионализм из статьи журнала Шпигель *„Evakuierungsflüge“* aus Gebieten, die besonders vom Coronavirus betroffen sind [23]. СМИ сообщают также об *«эвакуационных полетах»* из регионов, особенно сильно пострадавших от коронавируса [24]. В статье речь идет о крупных компаниях и о богатых семьях, которые бронируют частные самолеты, чтобы вернуться домой.

Рассмотрим, на наш взгляд, еще один интересный пример, при переводе которого использовалась грамматическая замена + модуляция. *„Kuh-Kuscheln* – der neue Schmuse-Trend in Zeiten von Social Distancing“ [25] – повествует немецкое издание Die Welt. «*Коровьи нежности*: новый тренд во времена социальной дистанции» [26]. Глагол *kuscheln* в переводе «обниматься», «прижаться», а переводчик использовал существительное «нежности». Данный окказионализм автор использует для того, чтобы рассказать о том, что пандемия стала бременем беспрецедентного одиночества. А на одной из ферм в штате Аризона появился приют для животных, попавших в беду. Там есть необычная услуга – за 75 долларов в час можно пообниматься с коровой.

В период пандемии в спортивном лексиконе тоже появилось новое слово – *das Geisterspiel* (в переводе с немецкого «игра с привидениями») или так

называемая *игра без зрителей*. В целях безопасности многие футбольные игры проводились в период пандемии коронавируса без аудитории. Мошенники, воспользовавшись ситуацией, пытались на этом заработать и инсценировали футбольные матчи. Так, немецкое издание Die Welt сообщает: „In einem Statement am Sonntagabend hieß es: „Sportradar kann bestätigen, dass es keine Berichterstattung über diese *„Geister-Matches"* in der Ukraine gegeben hat" [27]. По-видимому, переводчик не захотел придумывать новое слово и эксплицировал значение *der Geister* (призрак) в слово *инсценировать* «Сообщается, что на Украине они использовали неясную текущую ситуацию для того, чтобы инсценировать *матчи*» [28].

Перевод окказионализмов с немецкого языка на русский помощью транскрипции встречается нечасто. В следующем примере „Hunde- und Katzenhalter sind bereit, für ihre geliebten Vierbeiner viel Geld auszugeben. Die Tiere geniessen inzwischen einen derartigen Stellenwert, dass Amerikaner von einer *«Petriarchy»* sprechen" [29] встречается игра слов, которая состоит из английских слов pet (домашнее животное) и patriarchy (патриархат). *«Петриархат»:* любовь миллениалов к животным вызывает бум [30]. В статье говорится о домашних животных, которых лечат от рака, обследуют на томографах, зарабатывая при этом миллиарды, и что собаки и кошки все чаще становятся главными в американских семьях – что, пожалуй, можно сказать и в отношении молодых групп населения в европейских и индустриализированных азиатских странах, например, в Японии или Китае.

В заключение хочется отметить, что передача окказионализмов является сложной задачей для переводчика, требующей от него глубоких лингвистических знаний и профессиональных компетенций, поскольку от этого зависит, правильную ли информацию получит реципиент. Окказионализмы широко используются как в политической, так и в общественной жизни людей, поэтому исследования в данной области перевода не теряют своей актуальности. Из нашего исследования видно, что не всегда можно передать значение окказионализма только с помощью одной трансформации. Порой переводчик использует комплексный подход. Наиболее частотным, на наш взгляд, является транслитерация, калька и модуляция. К экспликации и транскрипции авторы перевода прибегают в меньшей степени.

К сожалению, в рамках одной статьи не представляется возможным представить весь объем проанализированных примеров. В общей сложности нами было проанализировано более 60 немецких окказионализмов.

В перспективе дальнейших исследований мы продолжим заниматься переводческими стратегиями при передаче данных словообразований в сопоставительном аспекте на материале немецкого и русского языков.

Библиографический список

1. Ледерер М. *Актуальные аспекты переводческой деятельности в свете интерпретативной теории перевода*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 2007.
2. *Интерпретативная теория перевода Д. Селескович и М. Ледерер*. Available at: https://studopedia.ru/3_174018_interpretativnaya-teoriya-perevoda-dseleskovich-i-mlederer.html
3. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода*. Москва: ЧеРо, 1999.
4. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
5. *Стратегии перевода*. Available at: https://studopedia.ru/3_171306_strategii-perevoda.html
6. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: ЛКИ, 2008.
7. Виноградов В.С. *Перевод: общие и лексические вопросы*. Москва: Книжный дом, 2004.
8. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990.
9. Максименко А.А. Особенности перевода окказионализмов. *Языковая личность и перевод*: сборник материалов II Межвузовского научно-образовательного форума молодых переводчиков. 2018: 164–166.
10. Бакашева Н.С. К вопросу о переводе. *Образование. Наука. Культура*: материалы Международного научного форума. Гжель, 2020; Ч. 5: 18–20.
11. Хорева П.А., Емельянова А.В. Способы перевода окказионализмов с английского на русский язык (на материале романа Д. Митчелла „Cloud Atlas"). *Наука. Технологии. Инновации*: сборник научных трудов: в 9 ч. 2019: 699–702.
12. Ларцева Е.В., Гафурова Ю.Р. К вопросу о переводе сложносоставных окказионализмов в современных англоязычных романах. *Научный диалог*. 2020; № 2: 74–84.
13. Чебыкова В.В., Тихонова Е.В. Способы перевода безэквивалентной лексики. *Язык и культура*: сборник статей XXVII Международной научной конференции. 2017: 373–376.
14. Ямалиева А. *Немецкие слова 2020 года*. Available at: https://www.de-online.ru/novye-nemeckie-slova
15. Esken S. *Eskens "Covidiot" – Äußerung ist zulässig*. Available at: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/europa/2073650-Eskens-Covidiot-Aeusserung-ist-zulaessig.html
16. *Маска на мозгах: чем опасны ковид-диссиденты*. Available at: https://www.mk.ru/moscow/2020/12/10/maska-na-mozgakh-chem-opasny-koviddissidenty.html
17. Hurtz S. *Warum die Infodemie genauso gefährlich ist wie die Pandemie*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/digital/coronavirus-whatsapp-donald-trump-fake-news-1.4847686
18. Хуртц С. *Почему инфодемия так же опасна, как и пандемия*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/19Mar2020/sueddeutsche/infodemie.html
19. Zizek S. *Wenn Corona auf das Putogan – Virus trifft*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/19Mar2020/sueddeutsche/infodemie.html
20. Жижек С. *Если коронавирус встретится с вирусом Путогана*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/10Mar2020/spiegel/putogan.html
21. Niemann A. *Die «Panikemie» – und wie sie unsere Gesellschaft verändert*. Available at: https://www.nzz.ch/meinung/die-panikemie-und-wie-sie-unsere-gesellschaft-veraendert-ld.1562185?reduced=true
22. Ниманн А. *«Паникемия» – и как она меняет наше общество*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/13Jul2020/nzz/panikemie.html
23. Engelhard K. *Russlandreise, Impfung inklusive*. Available at: https://www.tagesschau.de/ausland/europa/russland-impftourismus-101.html
24. Энгельхард К. *Тур в Россию, прививка включена*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/01Apr2021/ard/impftourismus.html
25. Behinfar R. *Kuh-Kuscheln – der neue Schmuse-Trend in Zeiten von Social Distancing*. Available at: https://www.welt.de/kmpkt/article227950421/Kuh-Kuscheln-die-Termine-sind-jetzt-fuer-Monate-ausgebucht.html
26. Бехайнфар Р. *Коровьи нежности: новый тренд во времена социальной дистанции*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/12Mar2021/welt/cows.html
27. Nabe I., Röhn T. *Wettmanipulatoren sollen Fake-Fußballspiele inszeniert haben*. Available at: https://www.welt.de/sport/fussball/article206862429/Coronavirus-Krise-Wettmanipulatoren-sollen-Fake-Fussballspiele-inszeniert-haben.html?wtrid=onsite.onsitesearch
28. Набер И., Рен Т. *Мошенники инсценировали фейковые футбольные матчи*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/30Mar2020/welt/fussball.html
29. Feldges D. *Heute werden Hunde und Katzen längst nicht mehr nur geimpft, sondern auch gegen Krebs behandelt – die Tiermedizin verdient damit Milliarden*. Available at: https://www.nzz.ch/wirtschaft/hunde-und-katzen-tierliebe-der-millennials-sorgt-fuer-boom-ld.1608680?reduced=true
30. Фельдгес Д. «*Петриархат»: любовь миллениалов к животным вызывает бум*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/31Mar2021/nzz/haustiere.html

References

1. Lederer M. *Aktual'nye aspekty perevodcheskoj deyatel'nosti v svete interpretativnoj teorii perevoda*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU, 2007.
2. *Interpretativnaya teoriya perevoda D. Seleskovich i M. Lederer*. Available at: https://studopedia.ru/3_174018_interpretativnaya-teoriya-perevoda-dseleskovich-i-mlederer.html
3. Komissarov V.N. *Obschaya teoriya perevoda*. Moskva: CheRo, 1999.
4. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
5. *Strategii perevoda*. Available at: https://studopedia.ru/3_171306_strategii-perevoda.html
6. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: LKI, 2008.
7. Vinogradov V.S. *Perevod: obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: Knizhnyj dom, 2004.
8. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
9. Maksimenko A.A. Osobennosti perevoda okkazionalizmov. *Yazykovaya lichnost' i perevod*: sbornik materialov II Mezhvuzovskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma molodyh perevodchikov. 2018: 164-166.
10. Bakasheva N.S. K voprosu o perevode. *Obrazovanie. Nauka. Kul'tura*: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Gzhel', 2020; Ch. 5: 18-20.
11. Horeva P.A., Emel'yanova A.V. Sposoby perevoda okkazionalizmov s anglijskogo na russkij yazyk (na materiale romana D. Mitchella „Cloud Atlas"). *Nauka. Tehnologii. Innovacii*: sbornik nauchnyh trudov: v 9 ch. 2019: 699-702.
12. Larceva E.V., Gafurova Yu.R. K voprosu o perevode slozhnosostavnyh okkazionalizmov v sovremennyh angloyazychnyh romanah. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 2: 74-84.
13. Chebykova V.V., Tihonova E.V. Sposoby perevoda bez`ekvivalentnoj leksiki. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej XXVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2017: 373-376.
14. Yamalieva A. *Nemeckie slova 2020 goda*. Available at: https://www.de-online.ru/novye-nemeckie-slova
15. Esken S. *Eskens "Covidiot" – Äußerung ist zulässig*. Available at: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/europa/2073650-Eskens-Covidiot-Aeusserung-ist-zulaessig.html.%20%2002.09.2022
16. *Maska na mozgah: chem opasny kovid-dissidenty*. Available at: https://www.mk.ru/moscow/2020/12/10/maska-na-mozgakh-chem-opasny-koviddissidenty.html
17. Hurtz S. *Warum die Infodemie genauso gefährlich ist wie die Pandemie*. Available at: https://www.sueddeutsche.de/digital/coronavirus-whatsapp-donald-trump-fake-news-1.4847686

18. Hurtc S. *Pochemu infodemiya tak zhe opasna, kak i pandemiya*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/19Mar2020/sueddeutsche/infodemie.html
19. Zizek S. *Wenn Corona auf das Putogan – Virus trifft*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/19Mar2020/sueddeutsche/infodemie.html
20. Zhizhek S. *Esli koronavirus vstretitsya s virusom Putogana*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/10Mar2020/spiegel/putogan.html
21. Niemann A. *Die «Panikemie» – und wie sie unsere Gesellschaft verändert*. Available at: https://www.nzz.ch/meinung/die-panikemie-und-wie-sie-unsere-gesellschaft-veraendert-ld.1562185?reduced=true
22. Nimann A. *"Panikemiya" – i kak ona menyaet nashe obschestvo*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/13Jul2020/nzz/panikemie.html
23. Engelhard K. *Russlandreise, Impfung inklusive*. Available at: https://www.tagesschau.de/ausland/europa/russland-impftourismus-101.html
24. `Engel'hard K. *Tur v Rossiyu, privivka vklyuchena*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/01Apr2021/ard/impftourismus.html
25. Behinfar R. *Kuh-Kuscheln – der neue Schmuse-Trend in Zeiten von Social Distancing*. Available at: https://www.welt.de/kmpkt/article227950421/Kuh-Kuscheln-die-Termine-sind-jetzt-fuer-Monate-ausgebucht.html
26. Behajnfar R. *Korov'i nezhnosti: novyj trend vo vremena social'noj distancii*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/12Mar2021/welt/cows.html
27. Nabe I., Röhn T. *Wettmanipulatoren sollen Fake-Fußballspiele inszeniert haben*. Available at: https://www.welt.de/sport/fussball/article206862429/Coronavirus-Krise-Wettmanipulatoren-sollen-Fake-Fussballspiele-inszeniert-haben.html?wtrid=onsite.onsitesearch
28. Naber I., Ren T. *Moshenniki inscenirovali fejkovye futbol'nye matchi*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/30Mar2020/welt/fussball.html
29. Feldges D. *Heute werden Hunde und Katzen längst nicht mehr nur geimpft, sondern auch gegen Krebs behandelt – die Tiermedizin verdient damit Milliarden*. Available at: https://www.nzz.ch/wirtschaft/hunde-und-katzen-tierliebe-der-millennials-sorgt-fuer-boom-ld.1608680?reduced=true
30. Fel'dges D. *"P'etriarhat": lyubov' millenialov k zhivotnym vyzyvaet bum*. Available at: https://www.inopressa.ru/article/31Mar2021/nzz/haustiere.html

Статья поступила в редакцию 10.10.22

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-433-435

***Kokova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mkflnspu@mail.ru*
***Taran I.A.**, postgraduate, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tiastern@mail.ru*

IMPACT FUNCTION IN MODERN GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE. The article reveals the results of an analysis of implementation of the function of influence in modern German publicistic discourse (GPD). Based on the study of the texts of high-quality German newspaper and journal publicistic, the linguistic means of influencing public opinion used in the GPD are established. The authors consider all types of perlocutionary texts found in this genre (descriptive, narrative and argumentative) and found that the leading one is argumentative. The functions of descriptive and narrative fragments in the text are also revealed. Such a consideration of perlocutionary texts as using functional-communicative and textual methods in the cognitive aspect made it possible for the first time to objectively establish the functional features of heterogeneous text fragments. The theoretical significance of the work is determined by its contribution to the theory of text and style on the material of the German language. The practical value lies in the possibility of using the results of the study in the courses of text linguistics and stylistics of the German language, when writing term papers and theses.

Key words: **publicistic discourse, text linguistics, influence function, argumentation theory, perlocutionary text, narrative text, descriptive text, frame structure.**

***А.В. Кокова**, д-р филол. наук, про., проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: mkflnspu@mail.ru*
***И.А. Таран**, аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: tiastern@mail.ru*

ФУНКЦИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена анализу реализации функции воздействия в современном немецком публицистическом дискурсе (НПД). На основе изучения текстов качественной немецкой газетно-журнальной публицистики были установлены лингвистические средства воздействия на общественное мнение, используемые в НПД. Авторы рассмотрели все типы перлокутивных текстов, встречающихся в данном жанре (дескриптивный, нарративный и аргументативный) и установили, что ведущим является аргументативный. Также были выявлены функции дескриптивных и нарративных фрагментов в тексте. Такое рассмотрение перлокутивных текстов с применением функционально-коммуникативных и текстуальных методов в когнитивном аспекте позволило впервые объективно установить функциональные особенности разнородных текстовых фрагментов. Теоретическая значимость работы определяется её вкладом в теорию текста и стиля на материале немецкого языка. Практическая ценность заключается в возможности использования результатов исследования в курсах лингвистики текста и стилистики немецкого языка, при написании курсовых и дипломных работ.

Ключевые слова: **публицистический дискурс, лингвистика текста, функция воздействия, теория аргументации, перлокутивный текст, нарративный текст, дескриптивный текст, фреймовая структура.**

Интерес исследователей языка современной публицистики в последнее время был направлен, прежде всего, на изучение либо отдельных семантических типов высказываний [1], либо на изучение этапов и проблем становления публицистики в диахроническом аспекте [2; 3]. Что касается проблем речевого воздействия (РВ), в центре внимания были общие вопросы онтологии и методологии его исследования [4], а также частные вопросы аргументации и логико-семантических тактик РВ [5]. В то же время необходимо пристальное изучение текстов современного немецкого публицистического дискурса (ПД), а также других лингвистических средств воздействия на общественное мнение.

Целью данной работы является установление и исследование языковых средств воздействия на общественное мнение, используемых в немецкоязычном ПД.

Новизна исследования обусловлена необходимостью установления лингвистических средств разных уровней языковой системы в перлокутивных текстах ПД.

Теоретическая значимость работы заключается в установлении лингвистических механизмов языкового воздействия на реципиентов с целью формирования общественного мнения, убеждения и побуждения.

Современный немецкий ПД характеризуется наличием различных типов текстов с функцией воздействия на читателя. Наиболее распространёнными из них являются дескриптивный, аргументативный и нарративный.

Так, для политических статей дескриптивного типа на первый план выдвигается, как правило, оценочный компонент. Поскольку дескриптивные тексты в ПД посвящены каким-либо характеристикам явлений или политических деятелей, в них реализуется когнитивная структура фрейма. Например, статья дескриптивного типа «Beherzt und Links» [6] характеризует женщину-министра по делам семьи Рейнланд-Пфальц Анну Шпигель и описывает её политический опыт работы в земельном правительстве Майнца. Основные тематические концепты её деятельности: Familienpolitik (предложения 14, 15, 16, 24), Flüchtlingspolitik (п. 25, 26, 27).

В центре внимания автора статьи находится политическая деятельность субъекта с акцентом на его победах и поражения. Так, позитивные результаты деятельности связаны с die Erhöhung der Einschaltquoten der Grünen im Landtag Rheinland-Pfalz (п. 43, 44); die effektive Flüchtlingspolitik (п. 25, 26); die Projekte für die Landjugend (п. 33); die Kampagne gegen Sexismus (п.33). К негативным относятся: Meuterei im Abschiebegefängnis (п.28); der Mord an einem 15-jährigen Mädchen in Kandel (п. 30) и др.

Перлокутивный эффект статьи заключается в том, что при характеристике политического деятеля доминируют его положительные качества. При этом отражаются и социокультурные особенности современной политической картины мира Германии: женщина-политик или принадлежность к левому крылу парламентских партий a priori являются позитивной оценочной коннотацией.

О динамических процессах в современном немецком ПД, его развитии свидетельствует то, что в журналистскую практику всё интенсивнее входит употребление публицистического нарратива, который также характеризуется яркой эмоциональной оценочностью.

Так, статья «Das herrlichste Geschöpf» [7] реализует малораспространённый в немецкой публицистической прессе прошлых лет публицистический нарратив, что свидетельствует о развитии прессы. Данная статья имеет присущую нарративной текстовой структуре композицию [8]:

1. Экспозиция: введение действующих лиц – американки Дженеды Бенали и собаки Мр. Хэппи Фейс (п. 1 и 2);

2. Завязка: описание их первой встречи в приюте для животных в штате Аризона (п. 4–20);

3. Развитие действия: постепенный рост взаимной привязанности между Бенали и собакой, несмотря на негативное отношение родственников и друзей женщины к псу (п. 21–64);

4. Кульминация: победа собаки в конкурсе самых уродливых собак в мире (п. 65–69);

5. Развязка: осознание того что «Durch den Hund könne sie die Schönheit der Welt klarer sehen» и того, что «Für einen Moment klingt es so, als hätte der Hund auch sie gerettet» [9] (п. 70–75).

Перлокутивный эффект статьи определяется дидактической целью – воспитать у читателей гуманное отношение к домашним животным, что достигается путём применения не характерной для ПД нарративной текстовой структуры.

Воздействие текста на эмоциональную сферу читателя осуществляется посредством использования следующих лексических стилистических средств:

1. Просторечно-разговорная стилистическая окраска.

2. Наличие эмоционально-оценочной лексики: der Tag seiner *Rettung* (п. 2), der Hund, den keiner *will* (п. 3), *wunderschöne* Persönlichkeit (п. 19), das *wunderbarste* und *herrlichste* Geschöpf (п. 29), *sprachlos* sein (потерять дар речи (п. 41), die Liebe hat *blind gemacht* (п. 66) и др.

3. Употребительность превосходной степени прилагательных: der bekannteste Hund (п. 21), der hässlichste Hund (п. 21), das wunderbarste und herrlichste Geschöpf (п. 29), die schlimmste Männer (п. 38)

4. Использование усилительных наречий и частиц: sehr alt (hässlich, persönlich) (п. 7, 71), zu weit (schön) (п. 39, 65), nur länger (die Mänschen) (п. 32, 44).

5. Доминирование простых предложений; использование синтаксических эллипсов: dann sah sie ihn (п. 9), der Schwanz war abgeknickt (п. 15), Medien weltweit berichteten (п. 22), der sei sprachlos gewesen (п. 41); Mr. Happy Face (п. 10), Ein Bett für sich allein (п. 55), Getragen werden (п. 56), Schnarchen (п. 56) и др.

В современной немецкой качественной публицистике аналитические статьи отличаются большой сложностью и разветвлённостью композиции. Исследованием установлено, что при доминировании в текстах статей схемы практической аргументации широко используются и другие текстовые структуры в качестве интегрированных в аргументацию. При этом их функция в тексте может быть различной.

В немецком ПД употребительной является не одноступенчатая, а усложнённая двухступенчатая аргументативная схема. Сказанное иллюстрирует статья из журнала Spiegel «Daimlers schmutziges Geheimnis» [9]. В центре внимания автора находится «дизельный скандал» автоконцерна Мерседес. Немецкий ИТ-специалист Феликс Домке обнаружил запрещённое блокирующее устройство в двигателе автомобиля Даймлер, подтверждающее причастность автоконцерна к скандалу.

Методом убеждения в статье является усложнённая, двухступенчатая аргументация. *Тезис* (то, что следует доказать): der Autokonzern Mercedes hat die Motoren seiner Kunden manipuliert, um die Abgasreinigung zu beeinflussen. (содержится в предложениях 3, 11 и 15).

Данный тезис доказывается с помощью трёх главных аргументов, каждый из которых имеет несколько подчинённых аргументов:

Первый главный аргумент: ITSpezialist hat an acht Stellen im Softwarecode des Wagens die Abschalteinrichtungen identifiziert (п. 12). К нему приводятся двадцать шесть подчинённых аргументов (п. 13–15, 22, 38–57, 63, 64), что свидетельствует о важности проведённого журналом Spiegel расследования и о социокультурной релевантности публицистических статей.

Во всех аргументах (и главных, и подчинённых) в центре внимания находятся ключевые тематические концепции текста: журналистское расследование, прогрессивные, «чистые» технологии в автомобилестроении, противозаконные акции.

Например:

Подчинённый аргумент (ПА) 1.1: Die Abschalteinrichtungen reduzieren die Abgasreinigung, mit dem Ergebnis, dass das Auto deutlich zu viel gesundheitsschädliche Stickoxide ausstößt (п. 13);

ПА 1.2: Eine dieser Abschalteinrichtungen ist eigentlich auf der Straße immer aktiviert, wodurch der Wagen praktisch die gesamte Zeit im dreckigen Modus fährt (п. 14).

ПА 1.3: Felix Domke konnte exakt rekonstruieren, wie Daimlers Softwarespezialisten die Abgasreinigung offenbar manipulierten – und so den Dieselskandal in Stuttgart auslösten (п. 15).

ПА 1.4: Domke hat seine Erkenntnisse in einem 30seitigen Gutachten zusammengetragen, das dem SPIEGEL und dem Rechercheteam des Bayerischen Rundfunks (BR) vorliegt (п. 22) и др.

Особенность аргументации состоит в том, что она осуществляется не только в позитивной, но и в негативной форме. Так, *ПА 1.26* – Mercedes verweigert das Vorhandensein der unzulässigen Abschalteinrichtungen (п. 64) – содержит глагол verweigern в семантике которого имеется сема отрицания.

Второй главный аргумент – Die Entdeckung kann zu Rechtsstreitigkeiten führen (п.59) подтверждают восемь подчинённых аргументов (п. 16–19, 29–32), например:

1. Das KraftfahrtBundesamt (KBA) hat 34 MercedesModelle wegen unzulässiger Abschalteinrichtungen zurückgerufen (п. 17).

2. Eine Sammelklage des Verbraucherzentrale Bundesverbands ist auf dem Weg (п. 19).

3. Die Staatsanwaltschaft Stuttgart verdonnerte Daimler vor zwei Jahren zu einer Strafe von 870 Millionen Euro (п. 29) и др.

Тематический концепт «прогрессивные, «чистые» технологии в автомобилестроении» составляет содержание *третьего главного аргумента:* Autoproduzenten und Autobenutzer sind sich der Notwendigkeit des Abgasreinigungssystem sicher (п. 24–27, 35, 58, 60, 65, 66):

1. In einem Kartell tauschten sich die Autobauer VW, Daimler und BMW in den Nullerjahren über Technologien des Abgasreinigungssystem aus (п. 35).

2. “Mir fiel es schwer, den Wagen überhaupt mal im sauberen Modus zu fahren“, klagt Domke (п. 58) и др.

В целях усиления функции воздействия в аргументативную схему интегрируются дескриптивные фрагменты. Первый служит доказательством второго главного аргумента и представляет собой описание судебных исков и штрафов, которые уже имели место быть ранее (п. 16–19; 29–32). Второй обширный дескриптивный фрагмент выполняет функцию подчинённого аргумента к первому главному аргументу и описывает процесс работы катализатора СКВ в двигателе автомобиля, а также вмешательство в его работу преднамеренно установленных выключающих устройств (п. 38–57).

Близость к структурам классической риторики в общей композиции текста проявляется в наличии экзордиума (вступления) в нарративной форме. Во вступлении используются узловые элементы нарративной текстовой структуры, а именно – завязка действия, кульминация и развязка:

Завязка действия: Alles sieht an diesem Tag nach einem ganz normalen Autokauf aus. Ein Familienvater schaut sich bei einem Gebrauchtwagenhändler in Lübeck eine geräumige EKlasse von Daimler an. Der schwarze Kombi mit sechs Zylindern (Baujahr 2015) ist für sein Alter gut in Schuss. Schnell einigt man sich auf 25 000 Euro. Doch der Käufer ist kein normaler Kunde, sondern Felix Domke, von Beruf Hacker und einer der besten seines Fachs (п. 4–8).

Кульминация: Gleich an acht Stellen im Softwarecode des Wagens hat der ITSpezialist sogenannte Abschalteinrichtungen identifiziert. Sie reduzieren ganz offensichtlich die Abgasreinigung, mit dem Ergebnis, dass das Auto deutlich zu viel gesundheitsschädliche Stickoxide ausstößt (п. 12–13).

Развязка: “Eine dieser Abschalteinrichtungen ist eigentlich auf der Straße immer aktiviert, wodurch der Wagen praktisch die gesamte Zeit im dreckigen Modus fährt“, sagt Domke. Erstmals konnte er exakt rekonstruieren, wie Daimlers Softwarespezialisten die Abgasreinigung offenbar manipulierten – und so den Dieselskandal in Stuttgart auslösten (п. 14–15).

В современном немецком ПД употребительны перлокутивные статьи не только с резко выраженной социальной критикой, но и статьи с общедидактическими функциями. Примером сказанного служит статья «Hobby auf hohem Niveau» [10], в которой утверждается о пользе непрофессиональных исследований для современной науки. В основе построения статьи лежит также логико-семантическая схема практической аргументации, включающая в себя тезис и сложную двухъярусную систему аргументов. При этом правило логического вывода отсутствует. Тезис базируется на предложениях 1, 24, 25, 38: Heutzutage gewinnen die Laienforschungen für die Wissenschaft immer mehr an Bedeutung.

Двухъярусная аргументация состоит из двух главных аргументов и подчинённые к ним аргументов.

Первый главный аргумент – Die Zahl der Laienforscher, die an wissenschaftlicher Arbeit interessiert sind, wird grösser, was für gesamte Wissenschaft wichtig ist (п. 18) – подтверждается семью подчинёнными аргументами, например: Rund 90 Prozent der Daten zu Verbreitung und Migration von Vögeln in Europa sind von Hobbyornithologen geliefert (п. 26).

Специфика аргументации в данном примере состоит в том, что в неё включены два развёрнутых дескриптивных фрагмента, один из которых выполняет информативную функцию (предложения 2–5), а другой – экспликативную (объясняющую) функцию (предложения 34–37):

Первый дескриптивный фрагмент: Rick de Vries ist Redakteur an der University of Applied Sciences in Amsterdam – und nun auch offizieller Mitentdecker einer bislang unbekannten Nacktschneckenart. Im Durmitor-Nationalpark von Montenegro erspähte der Niederländer das Weichtier in einer Spalte des Kalksteinmassivs. Dunkelbraun war es, knapp 20 Zentimeter lang und zusammengerollt wie eine Lakritzschnecke. «Ich dachte erst, das wäre ein Pilz», sagt de Vries, «aber dann hat es sich bewegt» (п. 2–5).

Второй дескриптивный фрагмент: Oft sind Laienforscher aber begabter als angenommen, wie soeben eine Studie im Chicagoer Field Museum ergab. Dort soll das Museumspublikum zum Beispiel bei der Vermessung von vielen noch kaum erforschten Arten von Moosen helfen. Bei ersten Probeläufen konnten rund 60 Prozent der Beteiligten die Messung korrekt durchführen. Die Erfolgsquote lag höher als

erwartet, Kinder schnitten ebenso gut ab wie Erwachsene (п. 34–37).

Второй главный аргумент – Moderne Technologien spielen in der Forschung eine wichtige Rolle und erleichtern Laien die Arbeit (п. 21) – подтверждают три подчинённых аргумента, например:

1. Die Benutzung von Schlaue Apps hat während der Expedition dem Entdeckerteam DNA-Vergleiche mit verwandten Arten anstellen geholfen (п. 22).

2. Eyeonwater App hilft Freiwilligen Meerwasser oder Wasser in großen Seen per Handyfoto analysieren und ihre Daten teilen (п. 27–30) и др.

Содержание текстов проанализированных статей имеет узкопрофессиональную направленность из области автомобилестроения и из сферы биологии, о чём свидетельствует использование профессиональных терминов:

В области автомобилестроения: Abschalteinrichtung (9; п. 14), Motorsteuerung (9; п. 51), англоязычные автомобильно-технические термины AdBlue (8; п. 45) и SCR-Katalysator (9; п. 45), специфические аббревиатуры широкоупотребительных технических терминов-интернационализмов Tacho от Tachometer (9; п. 11) и Kat от Katalysator (9; п. 49).

В области биологии: Nacktschneckenart (10; п. 2); Kalksteinmassiv (10; п. 3); сложносоставное существительное Biodiversitätsforschung (10; п. 6); Wirbeltier (10; п. 12); die Inventur der Arten (10; п. 13); Verbreitung und Migration von Vögeln (10; п. 26); Transparenz (10; п. 29).

Также в текстах присутствует:

1. Терминология по информатике: англоязычные заимствования Softwarecode (9; п. 12), Softwareupdate (9; п. 63), Smartphone (9; п. 21); Eyeonwater App (9; п. 27); Open-Access-Platform Mics (Measuring Impact of Citizen Science) (10; п. 32); сложносоставные слова из сочетания английских и немецких элементов Softwarespetialist (9; п. 63), Softwareeinstellung (9; п. 56), Schlaue Apps (10; п. 21).

2. Юридическая лексика: Schadenersatz (9; п. 18), Kläger (9; п. 20), Gutachten (9; п. 30), Anwaltskanzlei (9; п. 23).

3. Химическая терминология и терминология на латинском языке: Stickoxidmengen (9; п. 50), Limax pseudocinereoniger (10; п. 13).

Перлокутивный эффект статей усиливается употреблением просторечно-разговорных элементов и оценочной лексики:

1. Разговорная и стилистически сниженная лексика: dreckige Modus (9; п. 14); dreckige Diesel (9; п. 26); glimpflich davonkommen (9; п. 28); verdonnern (9; п. 28).

2. Просторечно-разговорные глаголы: fündig werden (9; п. 11); ticksen (9; п. 20); jemanden verstricken (9; п. 35).

3. Сложносоставные существительные: Freizeitwissenschaftler (10; п. 17); Hobbyornithologe (10; п. 26); Vogelfreunde (10; п. 43); И сложносоставные существительные с экспрессивной негативной окраской: Dieselaffäre (9; п. 28); Abgaseschummelei (9; п. 27); Schmutzmodus (9; п. 55).

4. Разговорные наречия: whol (10; п. 16); schon (10; п. 43).

5. Резко-негативная метафорическая лексика: Schmutziges Geheimnis (название статьи); setzen auf jemand/etwas (9; п. 24); leidvoll bekannt sein (9; п. 25).

Из средств синтаксиса в немецком ПД широко употребительны разговорные глагольно-именные сочетания: gut in Schuss sein (9; п. 6); sich ans Werk Machen (9; п. 9); teuer werden (9; п. 16). Позитивное эмоциональное воздействие также достигается путём использования в прямой речи модальной, экспрессивной формы предложений: ich hätte nie gedacht, dass ich mal selbst ein Teil von so etwas sein könnte (10; п. 9).

Итог проведённого рассмотрения свидетельствует о том, что в современном немецком ПД воздействие на общественное мнение с целью убеждения читателей и даже побуждения к определённым действиям осуществляется с помощью определённых лингвистических механизмов, при этом используются средства разных уровней языковой системы. На уровне целого текста применяются такие структуры, как дескрипция, наррацио и аргументация. Дескриптивные тексты формируются на основе когнитивной структуры фрейма, а более сложные логико-семантические типы (повествование и аргументация) создаются на основе скрипта (сценария). В аналитических перлокутивных текстах аргументация является наиболее распространённой текстуальной темой перлокуции. На уровне синтаксиса используются разговорные глагольно-именные сочетания и модальные экспрессивные формы предложений. На уровне лексики и стиля широко употребима просторечно-разговорная и сниженная лексика с экспрессивной окраской как позитивного, так и негативного характера. Используются метафоры, а также узкопрофессиональная терминология из сфер автомобилестроения, биологии, химии и юриспруденции.

Библиографический список

1. Андиш И.Б. *Генерализованные высказывания в публицистическом и художественном дискурсах: на материале современного английского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2012.
2. Кокова А.В. Детерминаты становления и формирования немецкого газетно-публицистического стиля в XIX столетии. *Научный диалог*. Екатеринбург, 2017; № 4: 34–43.
3. Кокова А.В. Формирование немецкого газетно-публицистического стиля в XIX столетии (информативная функция*). Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2015; № 11: 105–107.
4. Шелестюк Е.В. *Речевое воздействие: онтология и методология исследования*: монография. Москва: Флинта, Наука, 2014.
5. Шер Д.К. *Речевое воздействие контраста в современном политическом дискурсе (на материале текстов выступлений политиков на английском и русском языках)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск, 2022.
6. Beherzt und links. *Cicero*. 2022; № 2. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaLend,0-0-1707012094-303-0-0-0-0-0-0-0.html
7. Das herrlichste Geschöpf. *Spiegel*. 2021; № 28. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1853252995-200-0-0-0-0-0-0-0.html
8. Кокова А.В. Критерии текстуальности в лингвистической теории текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; № 5: 11–15.
9. Daimlers schmutziges Geheimnis. *Spiegel*. 2021; № 45. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1646184489-200-0-0-0-0-0-0-0.html
10. Hobby auf hohem Niveau. *Spiegel*. 2021; № 28. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1853252995-200-0-0-0-0-0-0-0.html

References

1. Andish I.B. *Generalizovannye vyskazyvaniya v publicisticheskom i hudozhestvennom diskursah: na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2012.
2. Kokova A.V. Determinaty stanovleniya i formirovaniya nemeckogo gazetno-publicisticheskogo stilya v XIX stoletii. *Nauchnyj dialog*. Ekaterinburg, 2017; № 4: 34-43.
3. Kokova A.V. Formirovanie nemeckogo gazetno-publicisticheskogo stilya v XIX stoletii (informativnaya funkciya*). Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2015; № 11: 105-107.
4. Shelestyuk E.V. *Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya*: monografiya. Moskva: Flinta, Nauka, 2014.
5. Sher D.K. *Rechevoe vozdejstvie kontrasta v sovremennom politicheskom diskurse (na materiale tekstov vystuplenij politikov na anglijskom i russkom yazykah)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2022.
6. Beherzt und links. *Cicero*. 2022; № 2. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaLend,0-0-1707012094-303-0-0-0-0-0-0-0.html
7. Das herrlichste Geschöpf. *Spiegel*. 2021; № 28. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1853252995-200-0-0-0-0-0-0-0.html
8. Kokova A.V. Kriterii tekstual'nosti v lingvisticheskoj teorii teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 5: 11-15.
9. Daimlers schmutziges Geheimnis. *Spiegel*. 2021; № 45. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1646184489-200-0-0-0-0-0-0-0.html
10. Hobby auf hohem Niveau. *Spiegel*. 2021; № 28. Available at: https://www.onleihe.de/goethe-institut/frontend/mediaInfo,0-0-1853252995-200-0-0-0-0-0-0-0.html

Статья поступила в редакцию 10.10.22

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-435-438

***Timakova A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*
***Shundrova D.V.**, BA student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: d.shundrova@mail.ru*
***Melnikova E.S.**, MA student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: melnikovaes0303@gmail.com*

FEATURES OF ARTISTIC REPRESENTATION OF HISTORY IN THE NOVEL OF I.I. LAZHECHNIKOV. The aim of the study is to analyze features of the embodiment in works of I.I. Lazhechnikov of the category of nationality as one of the conditions for realization of historicism. Its relevance is due to the opportunities that open up for understanding the mechanisms of artistic representation of history while understanding the role of the category of nationality in this process. The scientific novelty of the work lies in the chosen aspect of studying features of the artistic representation of history in the novels of I.I. Lazhechnikov through consideration of the degree and completeness of the expression of the category of nationality and its influence on the category of historicism. The theoretical significance of the study lies in the inclusion in the circulation of scientific research of I.I. Lazhechnikov's work of the concept of nationality as a category that affects the

features of the author's representation of history. Based on the analysis of the novels "The Last Novik, or the Conquest of Livonia in the reign of Peter the Great" and "Basurman", a weak embodiment of the category of nationality in them was noted, while its voluminous expression is one of the most important conditions for the implementation of historicism.

Key words: **historical novel, historicism, nationality, method of narration, I.I. Lazhechnikov.**

А.А. Тимакова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*
Д.В. Шундрова, *студентка, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: d.shundrova@mail.ru*
Е.С. Мельникова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: katy9766@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИСТОРИИ В РОМАНАХ И.И. ЛАЖЕЧНИКОВА

Целью исследования стал анализ особенностей воплощения в произведениях И.И. Лажечникова категории народности как одного из условий реализации историзма. Его актуальность обусловлена возможностями, которые открываются для исследования механизмов художественной репрезентации истории при понимании в этом процессе роли категории народности. Научная новизна работы состоит в выбранном аспекте изучения особенностей художественной репрезентации истории в романах И.И. Лажечникова через рассмотрение степени и полноты выраженности в них категории народности и ее влияния на категорию историзма. Теоретическая значимость исследования состоит во включении в оборот научных исследований творчества И.И. Лажечникова понятия «народность» как категории, влияющей на особенности репрезентации автором истории. На основе анализа романов «Последний Новик, или Завоевание Лифляндии в царствование Петра Великого» и «Басурман» было отмечено слабое воплощение в них категории народности, тогда как именно ее объемная выраженность является одним из важнейших из условий реализации историзма.

Ключевые слова: **исторический роман, историзм, народность, метод повествования, И.И. Лажечников.**

К истории изучения идейно-художественных особенностей произведений И.И. Лажечникова

В начале XIX века в русской литературе возобновился интерес к историческому повествованию, что связано с появлением произведений В. Скотта и проникновением в Россию западного исторического романа, а также благодаря событиям Отечественной войны 1812 года, выступлению декабристов и выходу в свет «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина. Среди писателей, обратившихся к исторической теме, были В. Нарежный, Ф. Глинка, А. Бестужев-Марлинский, Ф. Булгарин и другие. Ярким представителем жанра исторического романа является И.И. Лажечников. Выпустив в свет свой первый роман «Последний Новик, или Завоевание Лифляндии в царствование Петра Великого», И.И. Лажечников приступает к работе над произведением «Ледяной дом», считающимся сегодня одним из лучших отечественных исторических романов. Им были написаны также роман «Басурман», драма «Опричник», водевиль «Окопировался», полуавтобиографический роман «Беленькие, черненькие и серенькие» и другие произведения.

В центре повествования И.И. Лажечникова находится герой в напряженные периоды русской истории. Так, в «Последнем Новике» повествуется о петровских преобразованиях, в романе «Басурман» отражены годы правления Ивана III, связанные с желанием создать единодержавное государство, сюжет «Ледяного дома» связан с реакционным режимом в России 30-х годов XVIII века в царствование императрицы Анны Иоановны, называемым «бироновщиной». Автор рисует тягостную, сложную атмосферу дворцовых интриг, трудного политического положения страны, показывая борьбу героя с силами, мешающими ее развитию. Часто эта борьба приводит его к гибели.

Исследователи исторических произведений И.И. Лажечникова сходятся во мнении о своеобразии изображения писателем исторических событий. С точки зрения Л. Проскурниной и С. Петрова, «сюжеты и коллизия романов не были типичны для воссоздаваемых Лажечниковым исторических эпох. Они были подсказаны писателю его же собственной современностью. Конфликт «передового человека-патриота с властью, стремление к содействию прогрессивной деятельности власти со стороны гонимых ею общественных элементов, горькое сознание противоречия между любовью и ущербным положением», – все это отражало именно современную Лажечникову действительность (эпоху декабристов), а не петровское время или же период правления Анны Иоанновны, или же Ивана III» [1, с. 3]. История становится для писателя средством, материалом для решения современных ему общественно-политических задач. Перенося события в далекую эпоху, моделируя их, сообразуясь с личными взглядами на должное и сущее, И.И. Лажечников нарушает каноны исторического романа. Автора привлекает, прежде всего, «нравственный смысл истории, духовное ее своеобразие» [2, с. 2]. Ему интересны возможности истории как инструмента идейного и морального влияния на современников, поэтому он зачастую отступает и от хронологии событий: «…писатель … должен следовать более поэзии истории, нежели хронологии ее. Его дело не быть рабой чисел: он должен быть только верен характеру эпохи и двигателя ее, которых взялся изобразить. <…> Миссия исторического романиста – выбрать из них самые блестящие, самые занимательные события, которые вяжутся с главным лицом его рассказа. Нужно ли говорить, что этот момент должен быть проникнут идеей?» – полагает писатель [3, с. 32]. Отсюда и обусловленность поведения персонажей авторскими интенциями: «для Лажечникова, в отличие от реалистов, характерна не социально-политическая мотивировка поведения героев, а национально-историческая» [2, с. 1]. Протагонист произведений И.И. Лажечникова создан по одному образцу: отважен, справедлив, верен Отечеству. Таков Владимир в «Последнем Новике», Антон в «Басурмане», Артемий Волынский в «Ледяном доме».

Кроме того, романы И.И. Лажечникова 30-х годов обладали рядом сходных черт, соответствующих романтической поэтике. Так, в романе «Ледяной дом» система образов представлена традиционной для романтизма схемой: противостояние положительных персонажей (Мариорица) и отрицательных (Бирон, Гроснот и др.). В «Басурмане» Антон, главный герой романа, – идеальный образ врача, борца за справедливость, – противопоставлен коварным боярам Русалке и Мамону. Всех положительных героев романа связывает любовь к Отчизне и «любовь к славе народной» [2, с. 3], что и составляет идею романа и становится основой идеализации образов.

Помимо этого, Лажечников идеализирует образы правителей государства. Так, рисуя образ Петра I – героя романа «последний Новик», автор наделяет его только положительными чертами, им восхищаются все без исключения. В «Басурмане» образ Ивана Васильевича И.И. Лажечников пытается сделать живым, многогранным. Даже показывая Ивана III жестоким, коварным правителем, он оправдывает его действия государственными соображениями, пользой для страны.

Писателю важно было проникнуть в нравственный смысл истории, в идею укрепления русского государства. Как пишет И.Н. Хаткова, «задумывая роман, Лажечников прежде всего вырабатывал «идею» исторической эпохи в целом, отдельных характеров и эпизодов. В соответствии с «идей» он отбирал и группировал исторические реалии, строил образы и картины» [4, с. 2]. При таком творческом методе сохранить историческую достоверность достаточно сложно, поскольку реализм – один из базовых принципов повествования в этом типе произведений. И.И. Лажечникову удалось, укрепляя позиции классического исторического романа в России, создать его видовую модификацию. Определяется она особым типом историзма, который ряд ученых связывает с романтическим методом повествования (С.М. Исупова, Ф.Б. Бешукова, И.Н. Хаткова), Малхасян А.А. называет его «метафорической моделью историзма» [5, с. 3].

Мы полагаем, что сложность исторического нарратива Лажечникова связана, в том числе, с особенностями воплощения в его произведениях категории народности. Народность – верное изображение жизни (социальной, духовной) народа – является неотъемлемым признаком историзма, часто даже более важным, чем наличие в произведении реальных исторических лиц. Цель нашего исследования – рассмотреть особенности воплощения в произведениях И.И. Лажечникова категории народности как одного из условий реализации историзма. К задачам работы относятся обзор истории изучения идейно-художественных особенностей произведений И.И. Лажечникова, анализ степени выраженности в романах писателя «Последний Новик, или Завоевание Лифляндии в царствование Петра Великого» и «Басурман» категории народности и ее соотношение с полнотой реализации категории историзма в указанных произведениях. Актуальность исследования обусловлена возможностями, которые открываются для осмысления механизмов художественной репрезентации истории при понимании в этом процессе роли категории народности. При достаточно изученных аспектах влияния общественно-политических идеалов И.И. Лажечникова на формирование жанра исторического романа в его творчестве (А.А. Малхасян, Л.В. Проскурнина) в ряде работ, посвященных художественной специфике сочетания реализма и романтизма (И.Н. Хаткова, Ф.Б. Бешукова, С.Е. Подлесова), исследований соотношения категорий историзма и народности в его произведениях нами обнаружено не было. В этом мы видим научную новизну работы. Теоретическая значимость нашего исследования состоит во включении в оборот научных исследований творчества И.И. Лажечникова понятия «народность» как категории, влияющей на особенности репрезентации автором истории.

Характеристика соотношения в произведениях И.И. Лажечникова историзма и народности

Обратимся к первому в творческом наследии И.И. Лажечникова историческому произведению «Последний Новик, или Завоевание Лифляндии в царствование Петра Великого». Он был издан в течение 1831–1833 годов и стал одним из первых русских исторических романов. Об уровне его популярности в свое время свидетельствует то, что Симонов монастырь, в котором якобы окончил свои дни Последний Новик, после выхода книги И.И. Лажечникова привлек к себе внимание широкой общественности, стал популярен для посещения.

Действие романа происходит в первые годы XVIII века, когда Россия участвовала в Северной войне за право выхода к Балтийскому морю. В романе отражено петровское время, поскольку, как указывает Л.В. Проскурнина, Петр I представляет вполне подходящую фигуру, во-первых, для «исторической идеализации» в «народном духе» и, во-вторых, для типично жанрового, романного, исследования связей личности и общества, личности и судьбоносных для Отчизны событий [6, с. 6]. Сюжет «Последнего Новика» включает в себя достаточное количество исторически достоверных фактов, авторский вымысел в основном связан с образами героев произведения. Сам главный герой, в честь которого и назван роман, призванный связать «лифляндские» события романа с общерусскими, историю Северной войны с предшествующими и последующими событиями жизни Петра, является вымышленным персонажем. Иногда Лажечников для произведения изменяет имена и род деятельности некоторых исторических персоналий: таковы образы ливонской крестьянки (у Лажечникова – дворянки) Марты Скавронской (у Лажечникова – Катерины Рабе), служанки пастора Глюка (у Лажечникова – воспитанницы пастора), которая становится женой Петра I. Но в целом доля исторических фактов, отраженных в произведении, превалирует над художественным вымыслом.

«Последний Новик» насыщен действующими лицами, поскольку объем изображаемой автором действительности велик. Принцип связей сюжетных линий в произведении И.Н. Налбиева называет «динамическим параллелизмом» [4, с. 3], имея в виду то, что сюжетные линии в тексте не связаны между собой. Первая сюжетная линия связана с главным героем романа, который ввиду жизненных обстоятельств вынужден скитаться вдали от родного края. Зная, что Петр I относится к нему враждебно, он все же тайно помогает русской армии в Северной войне. Спустя время Новик возвращается на родину, получает прощение, но решает уйти в монастырь, где умирает. Вторая сюжетная линия не связана с первой. Это любовь и соперничество братьев Траутфеттеров Густава и Адольфа к Луизе Зеговольд. Третья сюжетная линия – деятельность исторического лица, лифляндского дворянина Паткуля. Четвёртая – история ливонской крестьянки Марты Скавронской, которая становится женой Петра I [4, с. 3]. Всё это дает возможность автору раздвинуть границы романа во времени и пространстве.

Эпическая широта повествования достигается за счет значительного по охвату географического пространства, где разворачиваются события. Историческое полотно переносит читателя в начале повествования на мирные луга и долины Ливонии, далее на мыз Блументрост, в имение баронессы Зегевольд, на поле боя, в русский военный лагерь. В конце романа действие происходит в месте, которое выбрано для строительства Петербурга, и в подмосковном Симоновом монастыре, где заканчивает свою жизнь главный герой романа, Последний Новик. Кроме этого, в повествование включены как настоящие, так и вымышленные действующие лица, среди которых лифляндское дворянство в лице баронессы Зегевольд, барона Фюренгофа, образ патриота своего Отечества Иоганна Рейнгольда Паткуля. Автор рисует образы выдающихся политических деятелей того времени: Петра I, Екатерины I, пастора Глика – исторического Эрнста Глюка, Б.П. Шереметьева, Софьи Алексеевны и др. И.И. Лажечников изображает по большей части людей из высшего сословия, что соответствует традиции исторического повествования, которая ближе к рыцарской [1, с. 4–5], чем реалистической, народной.

Стремлению уверить читателей в подлинности изображаемого подчинено включение И.И. Лажечниковым в повествовательную ткань романа исторических документов. Так, в IV части книги в главе «У раскольников» автор обращает нас к одному из писем Б.П. Шереметева Петру I: «<…> Посылал я (доносил фельдмаршал) во все стороны полонить и жечь. Не осталось целого ничего: все разорено и пожжено; и взяли твои, государевы, ратные люди, в полон мужеска и женска пола и робят несколько тысяч, также и работных лошадей и скота с двадцать тысяч или больше, кроме того, что ели и пили всеми полками, а чего не могли поднять, покололи и порубили...» [7, с. 412]. Это не только повышает историческую достоверность книги, но работает и на воплощение категории народности, непосредственно отражая жизнь разных социальных сословий страны в определенный период истории.

Идею произведения выражает сам автор в главе первой «Вместо введения»: «Чувство, господствующее в моем романе, есть любовь к отчизне. В краю чужом оно отсвечивается сильнее; между иностранцами, в толпе их, под сильным влиянием немецких обычаев, виднее русская народная физиономия. Даже главнейшие лица из иностранцев, выведенные в моем романе, сердцем или судьбой влекутся необоримо к России. Везде родное имя торжествует; нигде не унижено оно – без унижения, однако ж, неприятелей наших того времени, которое описываю» [7, с. 11]. Думается, под «народной физиономией» автор подразумевает мировоззрение и особенности личности лучших представителей государства Российского. Национальная идея по большей части воплощена автором в образе Последнего Новика – человека, свято любящего свою Родину: «При повторенном слове «отечество» вся сила души его вылилась наружу, как будто в этом роковом слове заключалась единственная власть, могущая приводить её в движение» [7, с. 58]. Даже когда Новик понимает, что, вернувшись в петровскую Россию, его будет ждать гибель, он всё равно принимает решение покинуть Швецию. Патриотизм героя подчёркивается автором на протяжении всего романа: в беседе с Вульфом: «Отечество?.. Помню ли я его? люблю ль его?.. – произнес странник, и, несмотря, что голос его дрожал, он казался грозным вызовом тому, кто осмелился бы оскорбить его сомнением в любви к родине» [7, с. 58], битве под Гумельсгофом. Автор вводит также в повествование главу «Повесть Последнего Новика», в которой рассказывается о сложной судьбе героя, укрепившей веру в Отечество.

Автор включает в повествование и бытовые описывания, воссоздающие местный колорит: «Дверь в нее [хижину], по обыкновению латышей, была отворена <…> Сквозь дым, по избе расстилавшийся, можно было еще различить доску на двух пнях, заменявшую стол, на ней чашу с какой-то похлебкою, тут же валяную белую шапку и топор , раскиданную по земле посуду, корыто для корма свиней, в углу развалившуюся свинью с семьею новорожденных…» [7, с. 325–326], но изображения народных масс, героев из народной среды и, как следствие, отражения мировосприятия простого народа в повествовании нет. У И.И. Лажечникова историческая эпоха представлена с помощью описания исторических событий, местного колорита, быта сквозь призму современной ему действительности. Автор не уделяет внимания раскрытию психологии народа, оценке с позиции народного мнения изображаемых событий, их связи с народной символикой. В связи с этим мы не можем говорить о полноте воспроизведенной И.И. Лажечниковым исторической эпохи.

Доказательством некоей односторонности репрезентации истории, обусловленной слабой выраженностью категории народности, может быть еще одно историческое произведение И.И. Лажечникова – «Басурман» (1838). Замысел романа основан на исторических фактах, отраженных в русских летописях: «Врач немчин Антон приехал в 1485 году к великому князю, его же велице чести держа великий князь; врачева же Каракачу, царевича Даньярова, да умори его смертным зелием за посмех. Князь же великий выдал его сыну Каракачеву…Они же сведше его на реку на Москву под мост зиме, зарезаша его ножом, как овцу» [3, с. 16]. Таким образом, автор обращается к концу XV века – эпохе «строительства» русского самодержавного государства.

Так же, как и в «Последнем Новике», автор сознательно отходит иногда от правды изображаемых событий: «Не оправдываюсь также в двух-трех анахронизмах годов, или времени года, или месяцев <…> Таких анахронизмов (заметьте: не обычаев, не характера времени) никогда не вменю в преступление историческому романисту)» [3, с. 31–32]. На протяжении всего романа лейтмотивом проходит тема преобразования Москвы. Автор чередует описания Москвы конца XV века и той Москвы, о которой мечтает зодчий Аристотель Фиоравенти: «Посмотри, сколько разрушено домов и церквей за оградой кремлевской <…> Расскажу тебе, что предположено сделать по моему очерку. Вот, подле твоей квартиры воздвигнут ворота Флора и Лавра, и над ними будет возвышаться прекрасная стрельница. От них потянется красивая стена…Прибавь к этому множество каменных великолепных церквей … и соборный храм Успения богоматери…» [3, с. 128]. Так, дикий, враждебный, разрушенный город должен превратиться в «блестящую столицу Иоанна». Давая описания Москве, И.И. Лажечников обращает наше внимание на её жителей, которые поражают своей религиозной нетерпимостью и необразованностью. Дикие нравы москвичей неприятно впечатляют и иностранцев. Казнь мнимых изменников, устроенная великим князем в качестве устрашения иноземцев, воспринимается толпой как потеха: «Народ кричит, смеется, плещет рукавицами <…> послышались радостные, торжественные восклицания» [3, с. 150]. Автор показывает их ограниченность при знакомстве с Антоном, не являющимся христианином: «Чтобы русский вас любил, это условие [принятие христианства] необходимо. Без того прослывешь басурманом, латынщиком, нехристом … вас будут бегать и гнушаться» [3, с. 128]. При этом в конце повествования почти разрушена граница между басурманом и русскими: Образец благословляет брак дочери и Антона; Гаида решает отдать украшения в обмен на свободу своего спасителя; Холмский, Аристотель, Хабар предлагает большой выкуп за узника. Финальные массовые сцены изображают не толпу дикарей, а людей, сопереживающих, сочувствующих бедному лекарю-немчине. С.Е. Подлесова утверждает, что такие отношения представителей разных культур, разных национальностей, по мнению автора, являются основой будущего, основой победы над деспотизмом и межнациональной враждой [8, с. 3].

Антон, согласно летописи, – персонаж не вымышленный. Но И.И. Лажечников идеализирует этот образ. Перед нами человек, готовый бороться за справедливость, честный с окружающими и самим собой. «Его гуманистические устремления, любовь к знаниям, его просветительские взгляды не только воплощают сущность эпохи Возрождения, сколько конструируют нравственные идеалы начала XIX века. Фигура этого юноши <…> остается условной, прозрачной, как ненаполненный и хрупкий стеклянный сосуд, разбитый в конце концов рукою судьбы» [3, с. 18]. О романтизме своего героя (даже некоем инфантилизме) говорит и сам автор, так комментируя желание Антона посетить Москву: «Не играла ли в нем рыцарская кровь? Дух мечтательной отваги не шептал ли его сердцу свои надежды и обеты?» [3, с. 66].

Главный герой находится между двумя противопоставленными друг другу лагерями. С одной стороны, он – носитель культуры Ренессанса. Антон едет в Россию с благородными намерениями. Но перед ним предстает не та страна, которую он мечтает увидеть и прославиться там. Она бедна, идеалы Просвещения не властны над думами даже лучших ее представителей. Герой вспоминает слова Фиоравенти: «Пройдя через эти ворота, назад не возвращаются». Критика косности, варварства – одна из идей последнего романа И.И. Лажечникова [9, с. 4]. Басурман Антон, будучи изначально любимцем Иоанна III, в конце повествования отдается им на расправу татарскому царевичу. Герой встречается с жестокой реальностью так же, как встречается с ней Последний Новик, ищущий пристанища в Швеции, отвергнутый своей Родиной.

Романтический пафос очевиден и в образе Анастасии, дочери Образца и возлюбленной Антона. Её образ еще менее связан с реальностью, чем описание самого «басурмана». Как обычно в романах вальтерскоттовского типа, любовь в «Басурмане» является основной пружиной, движущей ход повествования. Взаимная любовь иностранца и русской девушки описывается в полном соответствии с традициями европейского романа [9, с. 4]. Анастасия, оставшись без суженого, не может жить дальше, поэтому принимает решение наложить на себя руки.

Несмотря на идеализацию некоторых героев, почти все другие образы романа колоритны и живописны. Таковы бояре Мамон, Русалка, сын Образца, Хабар-Симской и другие. Их судьбы определяются не только сюжетной интригой романа, но и обстоятельствами той эпохи, в которой они живут, её исторической реальностью. Это является значительным шагом в творческом развитии писателя по направлению к реализму.

Н.Г. Ильинская отмечает, что «Басурман» ценен нам тем, что воссоздает дух изображаемой эпохи, передает колорит места и времени» [10, с. 18]. В романе дается обширное описание быта Москвы и её жителей. Так, перед нами появляется картина того, как выглядел дом московского воеводы и боярина Василия Фёдоровича Симского по прозвищу Образца: «Двор его одною стороною граничил к площадке, на которой стояла церковь Николы-льняного, при повороте вниз Константиново-Еленовской улицы, а другою стороною к кремлевской стене. Этот дом был каменный, строен на славу иноземными мастерами и прозван ими паластом, почему и наши с этого времени стали называть каменные домы палатами» [3, с. 93]. В главе «Величание» описывается место, в котором жил князь Иван III: «Великий князь жил тогда…в Старом месте, за церковью Благовещения, недавно отстроенною. Кроме того, стоял трухлый двор великокняжеский за церковью Михаила Архангела (тогда еще деревянною), на Ярославском месте» [3, с. 77]. Автор с помощью описаний быта москвичей передаёт не только колорит исторической эпохи, которую он изображает, но создает у читателя представление о хозяине дома, даёт ему характеристику. Так, дом Афанасия Никитина автор описывает следующим образом: «Жилище его было бедно, но чисто. Лучшее украшение клети составляла икона Божьей матери, к подножью которой принес путешественник все редкое, что мог принесть на Русь из своего дальнего странствия: ткани индийские на подвески, жемчуг и самоцветы на ризу, листы пальмова и ветви финикова дерева, красивые перья редких птиц вместо рамы» [3, с. 363], тем самым подчеркивая романтическую натуру путешественника. На основе записок Афанасия Никитина «Хождение за три моря» автор создает близкий к оригиналу рассказ о путешествии по Индии. Изображая путешественника, Лажечников делает его образ кротким, окруженным ореолом святости. «Афоня» Лажечникова мало напоминает делового, предприимчивого тверского купца. В этом Хаткова И.Н. видит неисторичность этого образа в романе [9, с. 6].

Образ Москвы и её уклада во времена правления Ивана III реалистично дан автором. И.И. Лажечников показывает, какую ценность столица имеет для каждого из героев романа. Для Ивана III Москва – символ могущества нового государства; для воеводы Образца – это его дом; для Аристотеля – место для воплощения мечты о строительстве великого памятника зодчества; для Андрея – вторая родина; для Антона Эренштейна – это место, где он открывает для себя новый мир, обретает любовь, узнает цену дружбы, и в то же время место, где его настигает смерть. Таким образом, столица в романе «Басурман» имеет символический смысл. Москва воплощает идею нового государства, которая объединяет представителей разных народов и культур. И.И. Лажечников, изображая частные жизни на фоне исторических событий, тем не менее не расширяет рамки повествования до охвата разных социальных слоев, что позволило бы повысить художественный уровень историзма произведения за счет полноты реализации категории народности.

Сложность исторического нарратива И.И. Лажечникова объясняется рядом причин, среди которых романтическая направленность произведений, связанная с идеализацией образов, деление героев на положительных и отрицательных, отступление от хронологии, так как для автора важнее «поэзия истории», следование национальной идее. Кроме того, в результате анализа романов «Последний Новик, или Завоевание Лифляндии в царствование Петра Великого» и «Басурман» нами было отмечено слабое воплощение в них категории народности, тогда как именно ее объемная выраженность является одним из важнейших условий реализации историзма. Категория историзма в произведениях И.И. Лажечникова связана более всего с понятиями патриотизма и национальной идеи, чем с полнотой отражения в тексте реалистического облика ушедшей исторической эпохи. Очевидно, что ее мирообраз должен передаваться через конкретные картины жизни разных социальных слоев, отражение человеческих судеб разных масштабов, складывающихся в пестрое полотно правдивого исторического свидетельства.

Библиографический список

1. Проскурнина Л.В. *Жанровая коллизия исторического романа И.И. Лажечникова «Последний Новик»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-kolliziya-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
2. Исупова С.М. *Модификации романтического исторического романа И.И. Лажечникова «Последний Новик»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modifikatsii-romanticheskogo-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
3. Лажечников И.И. *Басурман*. Москва: Современник, 1986.
4. Хаткова И.Н. *Художественный романтизм и романтическая поэтика романа И.И. Лажечникова «Последний Новик»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-istorizm-i-romanticheskaya-poetika-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
5. Малхасян А.А. *История как концепт художественного нарратива (на примере романов К.П. Масальского «Стрельцы», И.И. Лажечникова «Последний Новик», Д.С. Мережковского «Антихрист (Петр и Алексей)»)*. Available at: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01006662414?page=1&rotate=0&theme=white
6. Проскурнина Л.В. *Жанрообразующие факторы исторического романа И. И. Лажечникова*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanroobrazuyuschie-faktory-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova/viewer
7. Лажечников И.И. *Последний Новик*. Москва: Правда, 1983.
8. Подлесова С.Е. *Москва и москвичи в романе И.И. Лажечникова «Басурман»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/moskva-i-moskvichi-v-romane-i-i-lazhechnikova-basurman/viewer
9. Хаткова И.Н. *Особенности изображения исторической эпохи в романе И.И. Лажечникова «Басурман»*. https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izobrazheniya-istoricheskoy-epohi-v-romane-i-i-lazhechnikova-basurman/viewer
10. Ильинская Н.Г. Лажечников И.И. – писатель и мемуарист. Лажечников И.И. *Басурман. Колдун на Сухаревой башне. Очерки-воспоминания*. Москва: Советская Россия, 1989.

References

1. Proskurnina L.V. *Zhanrovaya kolliziya istoricheskogo romana I.I. Lazhechnikova «Poslednij Novik»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-kolliziya-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
2. Isupova S.M. *Modifikacii romanticheskogo istoricheskogo romana I.I. Lazhechnikova «Poslednij Novik»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modifikatsii-romanticheskogo-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
3. Lazhechnikov I.I. *Basurman*. Moskva: Sovremennik, 1986.
4. Hatkova I.N. *Hudozhestvennyj romantizm i romanticheskaya po`etika romana I.I. Lazhechnikova «Poslednij Novik»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-istorizm-i-romanticheskaya-poetika-romana-i-i-lazhechnikova-posledniy-novik/viewer
5. Malhasyan A.A. *Istoriya kak koncept hudozhestvennogo narrativa (na primere romanov K.P. Masal'skogo «Strel'cy», I.I. Lazhechnikova «Poslednij Novik», D.S. Merezhkovskogo «Antihrist (Petr i Aleksej)»)*. Available at: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01006662414?page=1&rotate=0&theme=white
6. Proskurnina L.V. *Zhanroobrazuyuschie faktory istoricheskogo romana I. I. Lazhechnikova*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanroobrazuyuschie-faktory-istoricheskogo-romana-i-i-lazhechnikova/viewer
7. Lazhechnikov I.I. *Poslednij Novik*. Moskva: Pravda, 1983.
8. Podlesova C.E. *Moskva i moskvichi v romane I.I. Lazhechnikova «Basurman»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/moskva-i-moskvichi-v-romane-i-i-lazhechnikova-basurman/viewer
9. Hatkova I.N. *Osobennosti izobrazheniya istoricheskoj `epohi v romane I.I. Lazhechnikova «Basurman»*. https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izobrazheniya-istoricheskoy-epohi-v-romane-i-i-lazhechnikova-basurman/viewer
10. Il'inskaya N.G. Lazhechnikov I.I. – pisatel' i memuarist. Lazhechnikov I.I. *Basurman. Koldun na Suharevoj bashne. Ocherki-vospominaniya*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.

Статья поступила в редакцию 23.10.22

УДК 811.512.151 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-439-441

Tydykova N.N., *senior research associate, Budgetary Scientific Institution of Altai Republic "Scientific-Research Institute of Altaistic n.a. S.S. Surazakov" (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ntydykova@mail.ru*

ON THE ISSUE OF THE TELENGIT DIALECT OF THE ALTAI LANGUAGE. The article considers problems of the Telengit dialect of the Altai language. It traditionally belongs to the southern group of dialects of the Altai language. At present, the dialects are now more and more beginning to approaches to the literary norm, and the process of alignment of dialectal features is accelerating. Speakers of the Telengit dialect mostly live in the southeastern part of the Altai Republic and are classified as indigenous peoples of the Russian Federation. The purpose of this article is to generalize the already existing results of the research, to review the linguistic and contemporary extra-linguistic factors in the development of the Telengit language. As a result of the generalized analysis of the phonetic, grammatical and lexical features of the Telengit dialect in comparison with the literary Altai language, the author concludes that despite the process of unification of the Altai dialects, the Telengit dialect still preserves its specific features. These specific features require further research.

Key words: **Altai language, dialect, speeches, indigenous minorities, Telengites.**

Н.Н. Тыдыкова*, ст. науч. сотр., Бюджетное научное учреждение Республики Алтай «НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова», г. Горно-Алтайск, E-mail: ntydykova@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ТЕЛЕНГИТСКОМ ДИАЛЕКТЕ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются проблемы телengитского диалекта алтайского языка. Традиционно он относится к южной группе диалектов алтайского языка. В настоящее время диалекты всё больше тяготеют к литературной норме, ускоряется процесс выравнивания диалектных особенностей. Носители телengитского диалекта локализуются в основном в юго-восточной части Республики Алтай и причислены к коренным малочисленным народам Российской Федерации. Целью данной статьи является обобщение уже имеющихся результатов исследований, рассмотрение лингвистических и современных экстралингвистических факторов развития языка телengитов. В результате обобщённого анализа фонетических, грамматических и лексических особенностей телengитского диалекта в сопоставлении с литературным алтайским языком автор приходит к выводу, что, несмотря на процесс унификации алтайских диалектов, в телengитском диалекте всё ещё сохраняются свои специфические черты, которые требуют дальнейшего изучения.

Ключевые слова: **алтайский язык**, **диалект**, **говоры**, **коренные малочисленные народы**, **телengиты.**

Системно-синхронное описание диалекта как одной из составляющей литературного языка относится к актуальным и важным задачам современного языкознания. С точки зрения сегодняшней ситуации данный вопрос относится к проблемам «литературный язык и диалекты», он включает в себя также и вопросы говоров. В рамках данной статьи рассматриваются проблемы телengитского диалекта алтайского языка.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время по вопросу телengитского диалекта существуют различные точки зрения. Телengитский диалект причисляется как к диалектам алтайского литературного языка, так и к отдельно существующему языку. Поэтому нашей задачей является рассмотреть новые условия и предпосылки, которые обусловливают эти точки зрения, уточнить, как эти проблемы освещаются в официальных документах и в научной литературе, обобщить и проанализировать имеющиеся достижения по данному вопросу. Нами используется описательный метод, с помощью которого анализируется и интерпретируется материал, а также сравнительно-сопоставительный метод, выявляющий общее и специфическое в исследуемом телengитском диалекте в сопоставлении с современным алтайским литературным языком. Теоретической базой исследования послужили труды известного тюрколога Н.А. Баскакова [1] и исследователя фонетики сибирских тюркских языков И.Я. Селютиной [2]. Теоретической и практической значимостью статьи является то, что данный материал может быть использован при дальнейших исследованиях телengитского диалекта алтайского языка, например, при составлении диалектологического словаря, при подготовке учебно-методической литературы и учебников, а также при чтении лекционных курсов по диалектологии алтайского языка.

Известно, что телengитский диалект относится к южной группе диалектов алтайского языка. Н.А. Баскаков подразделил алтайский язык, относящийся к одному из тюркских языков кыпчакско-киргизской подгруппы кыпчакской группы, на две группы диалектов: 1) на южную групп.у с диалектами алтай-кижи, телеутским и телengитским и 2) на северную группу с диалектами туба, кумандинским и чалканским. Современный литературный алтайский язык имеет своей основой диалект алтай-кижи южной группы с письменностью на основе кириллицы. У телengитов письменного языка нет, в школе дети в качестве родного изучают алтайский литературный язык.

По классификации Н.А. Баскакова, телengитский диалект распадается, в свою очередь, на два говора: 1) *телengитско-телёсский*, носители которого живут по рекам Чолушман, Башкаус и по его притоку Улагану, а также по южному берегу Телецкого озера (самоназвание *телengит* [телengит]) и 2) *чуйский*, носители которого живут по реке *Чуй* (самоназвание *чуй-кижи*) [1, с. 506].

Чуйские телengиты проживают в основном в Кош-Агачском районе (в сёлах Курай, Чаган-Узун, Ортолык, Мухор-Тархата, Бельтир, Новый Бельтир и Кокоря), а телengитско-телёсские – в Улаганском районе (в сёлах Улаган, Саратан, Балыкча, Язула, Кара-Кудюр, Балыктуюль, Коо, Чибилю, Паспарта, Чибит и Акташ) Республики Алтай, т. е. условно их можно назвать улаганскими телengитами.

По Всероссийской переписи населения 2010 г. телengитов в Республике Алтай насчитывается 3 648 человек [3, с. 9], из них 2 426 проживают в Улаганском районе, 815 – в Кош-Агачском районе, а 241 – в городе Горно-Алтайске [там же, с. 128].

Следует отметить, что в переписях 1959, 1979, 1989 гг. телengиты бы.ли записаны как алтайцы. Однако постановлением Правительства Российской Федерации за № 255 «О едином перечне коренных малочисленных народов РФ» от 24.03.2000 г. телengиты были отнесены к числу малочисленных народов Российской Федерации. И, таким образом, по результатам Всероссийской переписи 2002 г. число телengитов в Республике Алтай составило 2 368 человек, из которых 2 292 (96,7%) при.знали телengитский родным языком [4, с. 18]. Как уже указывалось выше, по результатам Всероссийской переписи 2010 г. телengитов насчитывается уже 3 648 чело.век [3, с. 9], из них 3 607 родным языком признали уже алтайский язык (98,8%)! [там же, с. 138].

Почему же за 8 лет при достаточно высоком уровне самоидентификации телengитов (с 2 368 в 2002 г. до 3 648 человек в 2010 г.) их языковая компетенция так изменилась, т. е. из 96,7% телengитов, признававших в 2002 году родным телengитский язык, по ре.зультатам переписи 2010 г. алтайский язык назвали родным 98,8% телengитов?

Причины этого обстоятельства кроются, как нам кажется, как в по.литической, так и в той языковой ситуации, которая бы.ла характерна для Республики Алтай того периода.

В начале 2000-х в судьбе многих народов произошли значительные изменения. Демократия, объявленная руководством страны, способствовала росту национального самосознания народов, что, в сво.ю очередь, дало возможность самостоятельно определять направление своей национальной и языковой политики. Представители телengитского (как, впрочем, челканского, тубаларского и кумандинского) диалекта алтайского языка, получив статус коренных малочисленных народов, ста.ли называть свои диалекты самостоятельными языками. Понятно, что самоидентификация телengитов в тот момент бы.ла на высоком уровне, они идентифицировали себя как самостоятельный народ, называли при этом родным и язык своего этноса. А функционировал ли этот язык в обществе, говорят ли они на этом языке, на каком уровне находится их языковая компетенция – эти стороны вопроса остались без внимания. Поэтому вполне понятен тот порыв, когда на волне всеобщего национального самосознания телengиты, получив статус самостоятельного народа, записали при переписи 2002 г. телengитский родным языком, т. е. языком своего народа.

Все это относится к экстралингвистическим факторам и говорит о разном значении, которое телengиты придают телengитскому и алтайскому языкам, о разном восприятии данных языков. Получается, что для телengитов более актуализировано культурно-символическое значение своего языка – его ассоциация с этнической общностью. Алтайский же язык имеет для них больше инструментальное значение – это естественный язык общения, коммуникации и социального продвижения.

Изучению телengитского диалекта алтайского языка посвящено немало работ, среди которых следует отметить многочисленные статьи и некоторые специальные исследования. К важнейшим работам относятся следующие: статья Н.А. Кучигашевой, в которой она описывает звуковой состав, особенности гармонии гласных звуков, особенности склонения имён существительных и некоторые тематические и лексико-семантические группы [5, с. 57–72], статья Г.Ф. Бабушкина, где коротко рассматриваются вторичная долгота гласных, соответствия в

системе гласных и согласных, падежная парадигма, соответствия терминов родства и названий некоторых предметов домашнего обихода [6, с. 167–177]. Некоторые вопросы ритмомелодики теленгитского диалекта описала О.Ф. Герцог [7], С.И. Машталир рассмотрел звуковой состав гласных фонем [8, с. 74–79] и инвентарь согласных фонем теленгитского диалекта Улаганского района [9, с. 69–80]. Особенности бытовой лексики теленгитов описаны в монографическом исследовании Н.В. Ерленбаевой [10], Н.Н. Тыдыковой опубликован «Словарь говоров Кош-Агачского и Улаганского районов», где рассмотрена теленгитская лексика по лексико-семантическим группам [11]. Выделенные в теленгитском диалекте алтайского языка кош-агачский и улаганский говоры в сопоставлении с алтайским литературным языком и другими тюркскими языками Южной Сибири рассматриваются в работе А.К. Дарыджы [12].

Следует отметить, что в последнее время улаганский диалект активно исследуется Н.Д. Алмадаковой. Она отдельно выделяет теленгитский язык и внутри него рассматривает улаганский и чуйский диалекты. В свою очередь, улаганский диалект, по её мнению, включает 6 говоров: балыктуюльский, кара-кудюрский, чибилинский, саратано-язулинский, чолушманский и чибитский [13, с. 22]. А.Р. Тазранова выделяет в теленгитском диалекте также телесский говор [14, с. 268–272].

Проанализировав все вышеназванные исследования, нами бы.ла обобщена информация о языковых особенностях теленгитского диалекта в сравнении с алтайским литературным языком. Различия имеются в фонетике, морфологии и лексике.

К фонетическим особенностям теленгитского диалекта относятся следующие:

1. В от.личии от алтайского языка, в котором имеется 16 гласных фонем: 8 кратких (*а, о, ӧ, у, ӱ, и, ы, е*) и 8 до.лгих (*аа, оо, ӧӧ, уу, ӱӱ, ии, ыы, ее*), в теленгитском диалекте выделяется 18 гласных фонем. Из них: а) девять кратких гласных фонем (*а, о, ӧ, у, ӱ, э, и, ы, ӓ*); б) девять до.лгих гласных (*аа, оо, ӧӧ, уу, ӱӱ, ээ, ии, ыы, ӓӓ*). Отметим, что краткий гласный звук ***ӓ*** и его до.лгий коррелят ***ӓӓ*** являются характерными только для языка теленгитов-улаганцев. Мягкорядный неогубленный краткий ***ӓ*** и его до.лгий коррелят ***ӓӓ*** произносится с призвуком ***э***, тяготеющим к звуку ***а***, но не доходящий до него [2, с. 76].

2. В теленгитском диалекте после гласных ***э***, ***и***, ***ӧ***, ***ӱ*** первого слога вместо узких гласных переднего ряда стоит во 2-м слоге мягкорядный неогубленный ***ӓ***, например: алт. *эне* ‘мама, мать’ → теленг. *энӓ*, алт. *ийне* ‘игла’ → теленг. *ийнӓ*, алт. *кеме* ‘лодка’ → теленг. *кемӓ*, алт. *ӧрӧ* ‘вверх’ → теленг. *ӧрӓ*, алт. *ӧркӧ* ‘суслик’ → теленг. *ӧркӓ*, алт. *ӧкпӧ* ‘лёгкие’ → теленг. *ӧкпӓ*, алт. *ӱйе* ‘сустав, поколение’→ теленг. *ӱйӓ*.

3. Во втором слоге именных и глагольных словоформ теленгитского диалекта после огубленной гласной ***о*** первого слога во втором слоге пишется вместо алтайского ***о*** широкая гласная ***а***. Ср.: алт. *койон* ‘заяц’ → теленг. *койан*, алт. *бооро* ‘давеча’ → теленг. *боора*, алт. *ботко* ‘похлёбка’ → теленг. *ботка*, алт. *коро*н ‘яд, отрава’ → теленг. *коран*; алт. *ойноор* ‘играть’ → теленг. *ойнаар*.

4. В основах с широкими огубленными гласными ***о***, ***ӧ*** в именных и глагольных словоформах нарушается сингармоническая модель, характерная для алтайского литературного языка: алт. *јолдор* ‘дороги’ → теленг. *јолдар*, алт. *колдор* ‘дороги’ → теленг. *колдар*, алт. *кӧлӧткӧ* ‘тень’ → теленг. *кӧлӧткӓ*, алт. *көргөн=* ‘видел, смотрел’ → теленг. *көргӓн=*, алт. *чӧнгӧр=* ‘тонуть’ → теленг. *чӧнгӓр=*.

5. Иногда в теленгитском диалекте происходит выпадение интервокальной согласной ***г*** и образование вторичных долгих гласных за счёт последующего стяжения гласных в основах с гласными заднего ряда: алт. *агас* ‘горностай’ → теленг. *аас*, алт. *бозого* ‘порог’ → теленг. *бозоо*, алт. *сагал* ‘борода, усы’ → теленг. *саал*, алт. *карчага* ‘ястреб’ → теленг. *карчаа*, алт. *согоно* ‘лук’ → теленг. *соона* (с изменением конечного огубленного гласного ***о*** на заднеязычный неогубленный краткий ***а***), алт. *тарбаган* ‘сурок’ → теленг. *тарбаан*.

6. Выпадение интервокальной согласной ***г*** и образование вторичных долгих гласных происходит также в основах с гласными переднего ряда: алт. *ичеге* ‘кишка, кишки’ → теленг. *ичее / ичӓӓ*, алт. *ичеген* ‘берлога’ → теленг. *ичеен*, алт. *чегедек* / алт. разг. *чеедек* ‘*этн*. женская длинная безрукавка замужней алтайки’ → теленг. *чеедӓк* (с изменением конечного переднеязычного гласного ***е*** на мягкорядный неогубленный краткий ***ӓ***), алт. *тегенек* ‘колючка’ → теленг. *теенек*, алт. *тегерик* ‘круглый’ → теленг. *теерик*, алт. *бүгүн* ‘сегодня’ → теленг. *бӱӱн*.

Следует отметить, что в современном алтайском языке стяжённая форма в некоторых словах может также функционировать в разговорной форме алтайского языка, например: *саал*, *тарбаан*, *ичее*, *ичеен*, *чеедек* и др. [15, с. 71].

7. В интервокальной позиции в теленгитском диалекте согласная, стоящая перед стяжёнными гласными, смягчается, а стяжённые гласные представляют собой долгий мягкорядный, неогубленный гласный звук [***ӓӓ***]: алт. *төрөгөн* / алт. разг. *төрөөн* ‘родственник; родственный’ → теленг. *төр’ӓӓн*, алт. *өбөгөн* / алт. разг. *өбөөн* ‘мужчина; муж; мужик’ → теленг. *өб’ӓӓн*, алт. *эмеген* / алт. разг. *эмеен* ‘женщина; жена; старушка’ → теленг. *эм’ӓӓн*, алт. *телеген* ‘коршун’ → теленг. *телӓӓн*.

8. Выпадение интервокальной согласной ***г*** в отрицательных глаголах прошедшего времени с афф. *=ган* и последующее стяжение гласных в теленгитском диалекте (в основах с гласными переднего ряда – с долгим гласным звуком [***ӓӓ***]): алт. *албаган* ‘не брал’ → теленг. *албаан*, алт. *барбаган* ‘не пошёл’ → теленг. *барбаан*, алт. *чыкпаган* ‘не выходил’ → теленг. *чыкпаан*, алт. *келбеген* ‘не приходил’ → теленг. *келб’ӓӓн*. В современном алтайском разговорном языке также возможно употребление стяжённой формы с последующим удлинением гласных: *албаан, барбаан, чыкпаан, келбеен*.

9. Использование в некоторых словах вместо начальной ***ш*** буквы ***ч***: алт. *шили* ‘стекло’ → теленг. *чили*, алт. *шӱӱн* ‘невод’ → теленг. *чӱӱн*, алт. *шалбыр* ‘неряшливый, неопрятный’ → теленг. *чалбыр*, алт. *шулмус* ‘бойкий, шустрый’ → теленг. *чулмус*, алт. *шакпырт* ‘суета, суматоха’ → теленг. *чакпырт*, алт. *шӱлүзүн* ‘рысь’ → теленг. *чӱлүзүн*.

10. Использование в некоторых словах вместо интервокальной ***ч*** буквы ***ш***: алт. *чычкан* ‘мышка’ → теленг. *чышкан*, алт. *чочко* ‘свинья’ → теленг. *чошко*.

К морфологическим особенностям теленгитского диалекта следующие:

1. При присоединении аффикса принадлежности 1-го, 2-го, 3-го лица единственного числа:

а) к именным словоформам с гласными ***о*** и ***у*** в первом слоге в аффиксе принадлежности вместо ***ы*** пишется гласная буква ***у***: *кол-**у**м* ‘рука = моя’, *кол-**у**ң* ‘рука = твоя’, *кол-**у*** ‘рука = его’; *буд-**у**м* ‘нога = моя’, *буд-**у**ң* ‘нога = твоя’, *буд-**у*** ‘нога = его’;

б) к именным словоформам с гласными ***ӧ*** и ***ӱ*** в первом слоге в аффиксе принадлежности вместо ***и*** пишется ***ӱ***: *көз-**ӱ**м* ‘глаз = мой’, *көз-**ӱ**ң* ‘глаз = твой’, *көз-**ӱ*** ‘глаз = его’; *јүз-**ӱ**м* ‘лицо = моё’, *јүз-**ӱ**ң* ‘лицо = твоё’, *јүз-**ӱ*** ‘лицо = его’.

В алтайском литературном языке пишется: *кол-**ым***, *кол-**ың***, *кол-**ы***; *буд-**ым***, *буд-**ың***, *буд-**ы***, *көз-**им***, *көз-**иң***, *көз-**и***; *јүз-**им***, *јүз-**иң***, *јүз-**и***.

2. При присоединении аффикса принадлежности 1-го лица множественного числа к именным основам, оканчивающимся на согласную букву, употребляется форма ***-уус / -ӱӱс***, а в алтайском литературном языке аффикс принадлежности представлен формой ***-ыбыс / -ибис*** (в разговорном алтайском языке – форма ***-ыс / -ис***):

алт.	**теленг.**
*айыл-**ыбыс** / айыл-**ыс** / айл-**ыс*** (от *айы**л*** ‘аил’)	*айл-**уус*** ‘наш аил’
*балдар-**ыбыс** / балдар-**ыс*** (от *балда**р*** ‘дети’)	*балдар-**уус*** ‘наши дети’
*баж-**ыбыс** / баж-**ыс*** (от *ба**ш*** ‘голова’)	*баж-**уус*** ‘наша голова’
*ийд-**ибис** / ийд-**ис*** (от *ий**т*** ‘собака’)	*ийд-**ӱӱс*** ‘наша собака’
*көз-**ибис** / көз-**ис*** (от *кӧ**с*** ‘глаз’)	*көз-**ӱӱс*** ‘наш глаз (глаза)’.

3. При склонении существительных, оканчивающихся на гласную, в аффиксах притяжательного, винительного и исходного падежей начальная буква ***-н*** меняется на букву ***-д*** (в исходном падеже алтайского языка возможно также использование формы *-даң*):

алт.		**теленг.**
***ака* ‘старший брат’**		
Прит. п.	*ака-**ның***	*ака-**дың***
Вин. п.	*ака-**ны***	*ака-**ды***
Исх. п.	*ака-**нан** / ака**дан***	*ака-**даң***
бозу ‘телёнок’ (в Чолушмане – *быза*)		
Прит. п.	*бозу-**ның***	*бозу-**дың*** (*быза-**дың***)
Вин. п.	*бозу-**ны***	*бозу-**ды*** (*быза-**ды***)
Исх. п.	*бозу-**нан** / бозу-**даң***	*бозу-**даң*** (*быза-**даң***).

4. При присоединении аффикса исходного падежа к именным словоформам с гласными ***ӧ*** и ***ӱ*** в основе и оканчивающихся на согласную ***-л*** в аффиксе исходного падежа конечные переднеязычные ***ӧ*** или ***е*** меняются на мягкорядный, неогубленный краткий ***ӓ***: алт. *көл-**дөң*** ‘из озера’ → теленг. *көл-**дӓң***, алт. *чӧл-**дөң*** ‘со степи, из степи’ → теленг. *чӧл-**дӓң***, алт. *сөс-**төң*** ‘из слова’ → теленг. *сӧл-**тӓң***, алт. *күл-**дең*** ‘из золы’ → теленг. *күл-**дӓң***, алт. *јөдүл-**дең*** ‘от кашля’ → теленг. *јөдүл-**дӓң***.

5. В аффиксе множественного числа односложных основ с широкими огубленными гласными ***о***, ***ӧ***, ***ӱ*** нарушается сингармоническая модель, характерная для алтайского литературного языка: алт. *јолдор* ‘дороги’ → теленг. *јолдар*, алт. *колдор* ‘руки’ → теленг. *колдар*, алт. *койлор* ‘овцы’ → теленг. *койлар*, алт. *тондор* ‘пальто’ → теленг. *тондар*, алт. *тоолор* ‘числа’ → теленг. *тоолар*, алт. *көлдөр* ‘озёра’ → теленг. *көлдӓр*, алт. *көстөр* ‘глаза’ → теленг. *көстӓр*, алт. *мөштөр* ‘кедры’ → теленг. *мөштӓр*, алт. *өөндөр* ‘лоскутки’ → теленг. *өөндӓр*, алт. *сөөктөр* ‘кости’ → теленг. *сөөктӓр*, алт. *төңдөр* ‘пригорки’ → теленг. *төңдӓр*, алт. *бүктер* ‘страницы’ → теленг. *бүктӓр*, алт. *күндер* ‘дни’ → теленг. *күндӓр*, *түндер* ‘ночи’ → теленг. *түндӓр*.

6. При склонении личных местоимений в дательном падеже 1-го и 2-го лица ед.ч. выпадает интервокальный согласный ***г***:

Алт.		**Теленг.**
1-ое л. ед.ч.	*мege*	*маа* ‘мне’
2-ое л. ед.ч.	*сеге*	*саа* ‘тебе’

Как уже упоминалось, лексика теленгитского диалекта рассматривалась в работах Н.В. Ерленбаевой [10], Н.Н. Тыдыковой [11] и А.К. Дарыджы [16]. Лексические особенности говоров теленгитского диалекта подробно рассмотрены в диссертации А.К. Дарыджы [16, с. 134–252]. Ею рассмотрены 147 диалектных слов, относящихся к разным частям речи и объединённых в 18 тематических и лексико-семантических групп.

В последнее время в современной алтайской литературе появились писатели, которые пишут свои произведения, опираясь на теленгитский диалект и говоры своего района. К этим авторам относятся С. Сартакова, Б. Бурмалов, В. Ядагаев, С. Тадыкин, Н. Санина и др. Нами выявлена в их книгах лексика, которая свидетельствует о том, что в словарном составе теленгитского диалекта

имеются слова, совершенно отличающиеся от соответствующих слов алтайского литературного языка. Приведём здесь лишь некоторые из них, при этом отметим, что эти слова ранее не были зафиксированы в работах вышеназванных авторов (Ерленбаева, Тыдыкова, Дарыджы).

В книге С. Сартаковой «Ак Чолушпа Алтайым» выявлена следующая лексика: *айнык* (алт. *саҥ башка*) 'необыкновенный, удивительный', *аланғыр* (алт. *икили*) 'смычковый музыкальный инструмент', *андай бала* (алт. *баштак* бала) 'шаловливый ребёнок', *ашкак күн* (алт. *соок*, *јут күн*) 'холодный, ненастный день', *азыркак* (алт. *чимеркек*) 'высокомерный', *алиман* (алт. *јаан сеерткиш*) 'большой кузнечик', *борчо* (алт. *кертип кургаткан эт*) 'измельчённое, сушёное мясо', *колончы* (алт. *конокчы*) '*этн*. стоящий уголёк в костре', *ыжыл* (алт. *шалыр*) 'неряшливый; неряха', *нетее* (алт. *јалку*) 'ленивый', *чумуру* (алт. *шуурум*) 'самогонный аппарат' [17].

Н.Н. Саниной в исследовании «Улаганныҥ укаалу сӧзи» зафиксирована следующая лексика: *кожуун* (алт. *албаты*, *эл*) 'народ', *кором* (алт. *боромтык эҥир*) 'сумеречный, сумерки', *корнотыган* (алт. *эскиреен*) 'устаревший, поношенный', *каратыыр* (алт. *кара сананар*) 'желать зла', *кынтыйар* (*јантыйар*) 'наклоняться', *јелее* (алт. *тазылыла јыгылган агаш*) 'валежник, дерево, упавшее с корнем' [18].

Таким образом, мы затронули вопросы, касающиеся теленгитского диалекта, рассмотрели современную языковую ситуацию, которая существует у теленгитов, отметили их языковую компетенцию, а также проанализировали и обобщили основные языковые особенности, характеризующие теленгитский диалект. В итоге выявлено, что для теленгитского диалекта характерна последовательная губная гармония по узким огубленным гласным, появление долгих гласных в корневых и аффиксальных морфемах, нарушение сингармонической модели в основах с широкими гласными ***о***, ***ӧ***, выпадение интервокальной согласной ***г*** в основах с гласными заднего ряда, наличие диалектных слов, не свойственных алтайскому литературному языку. Также нами выявлена из художественной литературы новая теленгитская лексика, не зафиксированная ранее в научной литературе.

Несмотря на активное растворение диалектов и говоров в литературных нормах, для носителей теленгитского диалекта более привычным и традиционным, дорогим и сокровенным является язык их повседневной жизни, быта, обрядов и традиций. Это позволяет сделать выводы, что есть надежда на развитие и сохранение теленгитского диалекта. В перспективе требуются разноаспектные исследования по теленгитскому диалекту, а также более пристальное его изучение.

Библиографический список

1. Баскаков Н.А. Алтайский язык. Языки на.родов СССР: в 5 т. *Тюркские языки*. Москва: Наука, 1966; Т. 2.
2. Селютина И.Я. *Фонетика языков на.родов Сибири.* Горно-Алтайск: РИО «Универ-Принт», 2002.
3. *Национальный состав населения. Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Официальное издание*: статистический сборник Алтайстат. Горно-Алтайск, 2013; Т. 4.
4. *Национальный состав и владение языками, гражданство. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года.* Горно-Алтайск, 2005.
5. Кучигашева Н.А. Теленгитский диалект алтайского языка. *Учёные записки ГАНИИИЯЛ*. Горно-Алтайск, 1961; Выпуск № 4.
6. Бабушкин Г.Ф. О не.которых фонетических и морфологических особенностях теленгитского диалекта алтайского языка. *Вопросы диалектологии тюркских языков*. Баку, 1966; Т. 4.
7. Герцог О.Ф. Ритмомелодика вопросительных пре.дложений теленгитского диалекта алтайского языка. *Фонетика сибирских языков*. Новосибирск, 1985: 130–142.
8. Машталир С.И. Состав гласных фонем в теленгитском диалекте алтайского языка. *Фонетика языков Сибири*. Новосибирск, 1984.
9. Машталир С.И. Инвентарь согласных фонем языка теленгитов. *Фонетика сибирских языков*. Новосибирск, 1985.
10. Ерленбаева Н.В. *Бытовая лексика алтайского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2005.
11. Тыдыкова Н.Н. *Словарь говоров Кош-Агачского и Улаганского районов*. Горно-Алтайск, 2006.
12. Дарыджы А.К. *Говоры теленгитского диалекта алтайского языка (в сопоставлении с тюркскими языками Южной Сибири)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2021.
13. Алмадакова Н.Д. *Язык теленгитов: очерки по фонетике и морфологии в сопоставительном аспекте*. Горно-Алтайск, 2016.
14. Тазранова А.Р. Лексические особенности телесского говора теленгитского диалекта. *Актуальные проблемы диалектологии языков народов России*: материалы XVII Всероссийской конференции. Уфа, 2017.
15. *Правила орфографии современного алтайского языка.* Горно-Алтайск: БНУ РА «НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова», 2019.
16. Дарыджы А.К. *Говоры теленгитского диалекта алтайского языка (в сопоставлении с тюркскими языками Южной Сибири)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2021.
17. Сартакова С. *Ак-Чолушпа Алтайым*. Горно-Алтайск, 1995.
18. Санина Н.Н. *Улаганныҥ укаалу сӧзи*. Горно-Алтайск, 2010.

References

1. Baskakov N.A. Altajskij yazyk. Yazyki na.rodov SSSR: v 5 t. *Tyurkskie yazyki*. Moskva: Nauka, 1966; T. 2.
2. Selyutina I.Ya. *Fonetika yazykov na.rodov Sibiri.* Gorno-Altajsk: RIO «Univer-Print», 2002.
3. *Nacional'nyj sostav naseleniya. Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda. Oficial'noe izdanie*: statisticheskij sbornik Altajstat. Gorno-Altajsk, 2013; T. 4.
4. *Nacional'nyj sostav i vladenie yazykami, grazhdanstvo. Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya 2002 goda.* Gorno-Altajsk, 2005.
5. Kuchigasheva N.A. Telengitskij dialekt altajskogo yazyka. *Uchenye zapiski GANIIIYaL*. Gorno-Altajsk, 1961; Vypusk № 4.
6. Babushkin G.F. O ne.kotoryh foneticheskih i morfologicheskih osobennostyah telengitskogo dialekta altajskogo yazyka. *Voprosy dialektologii tyurkskih yazykov*. Baku, 1966; T. 4.
7. Gercog O.F. Ritmomelodika voprositel'nyh pre.dlozhenij telengitskogo dialekta altajskogo yazyka. *Fonetika sibirskih yazykov*. Novosibirsk, 1985: 130-142.
8. Mashtalir S.I. Sostav glasnyh fonem v telengitskom dialekte altajskogo yazyka. *Fonetika yazykov Sibiri*. Novosibirsk, 1984.
9. Mashtalir S.I. Inventar' soglasnyh fonem yazyka telengitov. *Fonetika sibirskih yazykov*. Novosibirsk, 1985.
10. Erlenbaeva N.V. *Bytovaya leksika altajskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Gorno-Altajsk, 2005.
11. Tydykova N.N. *Slovar' govorov Kosh-Agachskogo i Ulaganskogo rajonov*. Gorno-Altajsk, 2006.
12. Darydzhy A.K. *Govory telengitskogo dialekta altajskogo yazyka (v sopostavlenii s tyurkskimi yazykami Yuzhnoj Sibiri)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2021.
13. Almadakova N.D. *Yazyk telengitov: ocherki po fonetike i morfologii v sopostavitel'nom aspekte*. Gorno-Altajsk, 2016.
14. Tazranova A.R. Leksicheskie osobennosti telesskogo govora telengitskogo dialekta. *Aktual'nye problemy dialektologii yazykov narodov Rossii*: materialy XVII Vserossijskoj konferencii. Ufa, 2017.
15. *Pravila orfografii sovremennogo altajskogo yazyka.* Gorno-Altajsk: BNU RA «NII altaistiki imeni S.S. Surazakova», 2019.
16. Darydzhy A.K. *Govory telengitskogo dialekta altajskogo yazyka (v sopostavlenii s tyurkskimi yazykami Yuzhnoj Sibiri)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2021.
17. Sartakova S. *Ak-Cholushpa Altajym*. Gorno-Altajsk, 1995.
18. Sanina N.N. *Ulagannyҥ ukaalu sözi*. Gorno-Altajsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.10.22

УДК 808.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-441-444

Cui Lulu, *postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: mockbaukot@gmail.com

THE SYMBOLIC MEANING OF THE ZOONYM "OWL" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURE: A CONTRASTIVE STUDY. Zoomorphic vocabulary is the most important layer of any language, which is used by all peoples of the world for the emotional and evaluative characteristics of people. Since the creation of the language system, birds have been of great importance in the economic and everyday life of the speakers of the Russian and Chinese languages. For many millennia, zoonyms denoting birds have become an integral part of the linguistic picture of the world and the cultures of Russia and China. The purpose of the article is to study the national and cultural specifics of the symbolic meaning of the zoonym "owl" and its linguistic representation in Russian and Chinese linguistic culture. The scientific novelty of the study is that, based on its results, the cultural connotations of the Russian and Chinese peoples that characterize the image of an owl were identified; the contrastive features (similarities and differences) of the attitude to the animalistic image of the "owl" from the point of view of the Russian and Chinese

national language picture of the world are highlighted. As a result of the study, examples of the phraseological use of the zoonym “owl” in two languages are given; it is revealed that the symbolic meaning of the zoonym “owl” in Russian and Chinese linguistic culture has changed depending on the historical era and events taking place in the everyday life of the two peoples.

Key words: **symbol, zoonym, phraseological unit, linguocultural space, comparative linguistics.**

Цуй Лулу, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: mockbaukot@gmail.com

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЗООНИМА «СОВА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУЛЬТУРАХ: КОНТРАСТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Зооморфная лексика является важнейшим пластом любого языка, который используется всеми народами мира для эмоционально-оценочной характеристики людей. С момента создания языковой системы большую значимость в хозяйственно-бытовой жизни носителей русского и китайского языков имели птицы. За многие тысячелетия зоонимы, обозначающие птиц, стали неотъемлемой частью языковой картины мира и культур России и Китая. Цель настоящей статьи заключается в исследовании национально-культурной специфики символического значения зоонима «сова» и его языковой репрезентации в русской и китайской лингвокультурах. Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что по его итогам были определены культурные коннотации русского и китайского народов, характеризующие образ совы; выделены контрастивные особенности (сходства и отличия) отношения к анималистическому образу «совы» с точки зрения русской и китайской национальных языковых картин мира. В результате проведенного исследования приводятся примеры фразеологического употребления зоонима «сова» в двух языках; выявляется, что символическое значение зоонима «сова» в русской и китайской лингвистических культурах изменялось в зависимости от исторической эпохи и событий, происходящих в повседневной жизни двух народов.

Ключевые слова: **символ, зооним, фразеологизм, лингвокультурное пространство, сравнительная лингвистика.**

Языкознание как одна из наиболее молодых, но тем не менее важнейших научных областей исследования развивается в рамках антропоцентрической парадигмы, которая предполагает направление объекта лингвистических разведок в поле контрастивного сопоставления. Идеи контрастивной лингвистики в современной науке не новы. Однако именно сегодня в связи с разрастанием глобализационных процессов, способствующих повышению значимости межкультурного диалога, контрастивные лингвистические исследования приобретают особую актуальность и практическую ориентированность. Об этом свидетельствует, прежде всего, повышение академического интереса к механизму формирования национального лингвокультурного пространства разных языковых систем. Сегодня данное направление исследований является не только сравнительным, но и историческим, предполагающим изучение языка и языковых явлений как на современном этапе их развития, так и в историческом контексте.

Создание и развитие культуры неотделимо от языка, а язык является важнейшей частью и одним из главных носителей культуры. По своей природе он обладает двумя главными характеристиками: первая – «общность», вторая – «относительность». Лексика отражает специфическую социальную культуру, а различное социальное происхождение и культурные отличия приводят к соответствующей разнице в культурной коннотации словарного запаса. Изучение способов вербализации языковой картины мира в современных условиях становится одним из наиболее актуальных направлений лингвистических исследований. Культурные различия наделяют одно и то же слово разными коннотациями, а разные слова – одним и тем же значением. С точки зрения сравнительной лингвистики сравнительный анализ концептуального сходства и различия зоонима «сова» в русском и китайском языках полезен для изучения языков и межкультурной коммуникации [10].

Несмотря на то, что сравнительно-сопоставительные исследования, где в качестве предмета выдвигались системы русского и китайского языков, а также их отдельные категории, зоонимы не являются новой практикой, до сих пор сведения в данной области носят несколько ограниченный и не всеобъемлющий характер. Собственно, именно этим и определяется новизна настоящего исследования – проведение первого самостоятельного сопоставительного анализа символического зоонима «сова» в русской и китайской лингвистической культурах.

Задачи исследования:

1) описать особенности символики зоонима «сова», сформированные в языковом сознании представителей двух исследуемых культур;

2) проанализировать фразеологизмы с анималистическим компонентом «сова», существующие в русском и китайском языках;

3) определить сходства и отличия символического значения зоонима «сова».

Главными методами исследования в настоящей работе явились следующие: теоретический анализ русской и китайской научной и лингвистической литературы по проблеме исследования; лексикографическое наблюдение; лингвокультурологическое описание; лексико-семантический анализ; сравнительно-сопоставительный анализ.

Теоретическая база работы состоит из разработок таких ученых, как Ц. Вэй (2011), изучавшего специфику символики разных птиц в русской и китайской языковых картинах мира; К.Н. Дубровиной, М.В. Кутьевой (2009), раскрывших теоретические аспекты образа птицы (от Библии к художественному тексту); Ма Лиши (2020), проанализировавших символический образ совы в русской лингвокультуре с точки зрения семантики и прагматики национальной идентичности, а также Фань Ин (2011) и других.

Эмпирическую базу исследования составили данные толковых, тематических и фразеологических словарей русского и китайского языков, прецедентные тексты и культурно значимые высказывания, в которых содержатся наименования и представления о символике совы (мудрость, знание, грусть, одиночество, ностальгия и т. д.). Материалами исследования послужили «Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник» А.К. Бириха, В.М. Мокиенко, Л.И. Степановой (1998); «Большой фразеологический словарь китайского языка» под ред. Ван Тао (2007); «Китайско-русский фразеологический словарь» О.М. Готлиба и Му Хуаин (2019); «Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка» М.Г. Прядохина и Л.И. Прядохиной (2001); «Русская фразеология: историко-этимологический словарь» под ред. В.М. Мокиенко (2005); «Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений» В.В. Серова (2003).

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что отдельные его выводы и положения могут найти свое применение в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности в китайской аудитории, а также при чтении лекционных вузовских курсов по лингвокультурологии, лексикологии и фразеологии.

С точки зрения традиционной научной практики символ представляет собой семантическую категорию, имеющую внешнее выражение (звуковое и графическое), связанное с предметом, речью и понятием (сигнификатом). В числе ключевых признаков любого символа выступает множественность значений, которые проявляют себя по-разному в зависимости от конкретного контекста. Соединение и взаимодействие данных значений между собой происходит за счет действия аналогии и ассоциативных связей [1].

Мотивация символов может быть объяснена как внеязыковыми, так и собственно лингвистическими факторами. Ведь, с одной стороны, возникновение лексемы-символа обусловливается историко-культурной средой, а с другой – она формируется благодаря народным представлениям, имеющим глубокий семантический фундамент [2]. С этой точки зрения символ является не исключительным атрибутом сознательной персональной деятельности человека, а наследием коллективного бессознательного, этнической культуры.

В числе важнейших содержательных составляющих коллективного бессознательного присутствует архетип – первичная система образов, в которых обобщается образ человечества [3]. Наиболее отчетливо архетипы проявляют себя в фольклорных образах-символах. Именно архетип выступает богатым источником появления символики, которая оказывает влияние на сознание человека [1]. Причем данное действие осуществляется вне зависимости от того, имеет ли архетип форму непосредственного опыта, или отображается посредством слова. Его главная сила состоит в том, что в нем говорит голос, имеющий более весомое значение и мощь, в отличие от нашего собственного, персонально-индивидуального.

В глобальном народном представлении одним из самых распространенных факторов всевозможных потрясений являются природные явления и все, что так или иначе связано с природой, окружающей средой. Каждый народ обладает своей богатой и разнообразной, многогранной символикой, обусловленной стародавними взглядами на те или иные реалии [4].

С этой точки зрения все архетипные символы разделяются на две ключевые категории: природные и культурные. Происхождение природных символов связано с бессознательным содержанием психического, они берут свое начало в архаическую эпоху. Культурные же символы использовались человеком для того, чтобы выражать вечные истины, они прошли через процесс сознательного раз-

вития и приобрели статус коллективных образов, принятых цивилизованным миром [1]. Данная группа символов сохраняет черты первичной коннотации, может вызывать весомый эмоциональный резонанс, а также выступает составляющей общечеловеческого менталитета [5].

Традиционное слово-символ вне зависимости от языка представляет собой вербальное воплощение элементов обряда, то есть носит семиотически маркированный характер. Большая часть архетипных символов относится к категории ритуальных. Поскольку обряд – это всегда своеобразный контекст, в котором происходит реализация семантики символа, то на вербальном уровне в роли такого контекста выступает соответствующий текст.

В рамках настоящей статьи под символом понимается в первую очередь вербальный знак, семантика которого является результатом переосмысления на ассоциативном уровне его прямых и переносных значений под влиянием контекста. Именно такого определения мы и придерживаемся в данном исследовании.

Символы одного и того же конкретного денотата у разных народов могут отличаться и наоборот – один и тот же предмет или слово в разных лингвокультурах может быть символом одинаковых явлений. Животные и птицы являются мерилом многих человеческих качеств, как физических, так и моральных. На протяжении столетий люди наблюдали за поведением представителей животного мира, изучали их особенности и переносили разные свойства на себя, сравнивая действия животных с теми, которые совершает в своей повседневной жизни обычный человек [3].

Перейдем к сравнительному анализу зоонима «сова» и его символического значения в русской и китайской лингвокультурах.

Сова – пожалуй, одна из наиболее загадочных птиц на свете. Ее воплощение можно встретить во многих художественных образах, в сказках, мифах, легендах многих народов [6]. Первые изображения совы были найдены археологами на объектах наскальной живописи, сделанных первобытным человеком, проживающим на территории Европы, Австралии и Америки. В зависимости от исторических времен и культур отношение к совам кардинально отличалось. Среди каких-то народов и этносов они пользуются большим почетом и уважением, в других же – презираются и ассоциируются лишь с негативными событиями.

В славянской культуре сова является неоднозначным символом. Традиционно представители славянских народов наделяли сову зловещими и загадочными свойствами, приписывая ей роль хранительницы подземных богатств и кладов [6]. Эта птица относилась к группе нечистых птиц и, по мнению древнерусского человека, обладала зловещими силами, предвещала смерть и пожар. Многие поверья подобного характера происходили из христианства, где сова также воспринималась как главный символ тьмы, скорби и дурных вестей. В некоторых заветах даже можно встретить упоминание о том, что крик совы – это «песня смерти».

Есть у совы также и другое значение, в котором она выступает как атрибут Христа, который пожертвовал собой ради человечества. Собственно, именно этим в христианстве и объясняется присутствие совы в сценах распятия [6]. В соответствии с одной из религиозных традиций сова символизирует мудрость Христа, которая проявляется среди первозданной тьмы. Наделяя сову столь магическим и неоднозначным значением, русский народ часто использовал ее символ в качестве оберега от всевозможных житейских ненастий [3].

В русском языке сова часто отождествляется с человеком, который занимается умственным трудом. Начиная с XX века, сова в русской лингвокультуре была героиней многих сказок и басен, в которых играла роль учителя, судьи и мудрого советчика. Например, в русских народных сказках можно встретить такие формулировки о сове, как *«совушка-вдовушка – белокурая, разумная головушка»; «из пустой клети – сыч да сова, из пустой головы – пустые слова»*. Помимо этого, известны также и такие сказки, в которых сова выступает олицетворением знания и богатого человеческого опыта (к примеру, «Винни Пух и его друзья», «Приключения Буратино», где сова представлена в роли доктора).

Также в русском языке птица «сова» часто противопоставляется другим видам птиц, чтобы подчеркнуть их особенности. Например: *«ворона сове не оборона»* (для борьбы с каким-либо хищником нужен не менее могущественный хищник)*; «полюбится сова лучше ясного сокола»* или *«полюбится сова, не надо райской птицы»* (выражение о том, что, несмотря на довольно обыденную и непритягательную внешность, мудрость и знание в этом мире имеет решающее значение). Нередко в русской народной и языковой культуре сова выступает средством характеристики и выражения эмоций человека. Это отражается в таких устойчивых выражениях, как *«видна сова по полету»*, *«сова и по полету такова», «знать сову по полету»* (пословица о том, что сущность и наружность человека может быть видна издалека); *«глядит, как сова, выпучив глаза»* (говорит об искреннем удивлении кого-либо в ответ на какое-то действие или событие); *«ждала сова галку, а выждала палку»* (употребляется для обозначения случайности и неожиданности).

Помимо этого, сова является одним из главных символов науки и мудрости, интуиции и ясновидения. Это связано в первую очередь с врожденной способностью данной птицы видеть в темноте, чувствовать, понимать и предсказывать события. Сегодня буквально каждому носителю русского языка известен образ совы, одетой в мантию и академическую конфедератку, сидящей на стопке книг. В буквальном смысле такое сочетание является эмблематическим изображением мудрости данной птицы. Символ совы включают в состав эмблем многие российские научные издательства, научно-исследовательские учреждения, библиотеки как символ знаний и эрудиции. Например, это подтверждается такими устойчивыми выражениями, существующими в русском языке, отражающими символику совы, как *«Она мудрая как старая сова»*, *«Не будь такой глупой совой»*, *«Сову видно по полету»*, *«С мудростью совы не поспоришь, с любыми другими решениями поспоришь в суде»* и т. д.

В китайской языковой культуре сова – одно из древнейших животных. На китайском языке сов называют «拼音» – «мао-тоу-ин» (ястреб с кошачьей головой») и «сяо» («храбрость»). Прежде всего это название птицы, которое часто используется как метафора жадного человека (примером тому является поэма Бин «Сова») или метафора злодея (например, строки Ли Шаня: *«Он коварный и беспринципный, ненавидит, как сова детенышей феникса»*). Так, в поэме Бин под названием «Сова» встречается такое выражение: *«Сова, сова, сына моего взяла, но не комнату мою»* (от кит. яз. «鸱鸮鸱鸮, 既取我子, 无取我室»). Во многом такой образ совы использовался для символизации любимого человека, который ушел из жизни, но возвращается в этот мир как посланник или тотемное животное.

Одним из первых символических воплощений данной птицы стала эмблема Хуан Ди – желтого императора, считавшегося богом войны. Хуан Ди прославился тем, что объединил древний Китай. После ожесточенных сражений страна была разделена на 7 частей, и именно Хуан Ди стал тем, кому удалось объединить их, создав первую великую Китайскую империю. С того времени сова в Китае считалась животным с очень важными функциями, такими как контроль, война и триумф. Собственно, уже исходя из этого можно заметить, что различная история двух этносов, производство и образ жизни русских и китайцев вызывают у обоих народов совершенно разные ассоциации с одним и тем же понятием (птицей – совой).

Как свидетельствуют обнаруженные записи, с доисторических времен культуры «синлунва» на севере примерно за 5 000 лет до появления письменной истории Поднебесной и до времен правления Ся и Шан среди китайского народа существовала традиция поклонения сове как священной птице [7]. Уханье совы в переводе с китайского означает «ху» – «копать». Это также рассматривается носителями китайской культуры как связь совы со смертью. Когда человек слышит уханье совы, в его доме будет болезнь или смерть. Также считается, что звук является своего рода знаком или предупреждением для домочадцев, чтобы они начали копать могилу, так как будет смерть. На погребальной керамике династии Хань можно увидеть фигурки сов.

Однако ситуация и вера в доисторическую богиню-сову изменилась после прихода династий Шан и Чжоу. Это было связано, прежде всего, с трансформацией древней мифологической веры в жизнь и смерть, на смену которой пришла рациональная концепция потомков. Являясь ночной птицей, обладая превосходным ночным зрением, способностью поворачивать голову почти на 180 градусов, сов в китайской культуре также связывают с мистикой, тайнами, разумом и смертью. Культурная функция богини смерти и воскресения была перенесена на вымышленное фантастическое животное феникс, а сова начала восприниматься как негативный образ, символизирующий смерть и невезение, не имеющий ничего общего с воскресением [3]. Нередко символика совы изображалась на погребальных урнах как знак настигнутой смерти. В ханьской культуре отношение к сове было как к живому существу, которое ведет ночной образ жизни и настигает человека как привидение в темноте, вызывая кромешное чувство ужаса и отвращения. Среди китайцев в народе ее принято называть «зловещей», скорбящей птицей, которая «преследует души».

Среди народных китайских поговорок, отождествляющих отрицательное отношение к данной птице, можно назвать следующие: *«как только сова в дом войдет, тут же все негативное придет»* (от кит. яз. «夜猫子进宅, 无事不来»); *«не бойся совы, а бойся ее смеха»* (от кит. яз. «不怕夜猫子叫, 就怕夜猫子笑»). Они символизируют изменения, которые следуют в жизни человека после встречи с совой. Дело в том, что в древних китайских верованиях птица сова всегда была тесно связана с загробным миром. Сегодня об этом также свидетельствуют скульптуры, расположенные на китайских кладбищах, содержащие образ совы.

По мере развития китайского общества сова продолжила восприниматься как птица безобразного внешнего вида, пронзительно и отчаянно кричащая убийственным криком. В книгах сов называли «птицами-призраками» из-за их странного вида, больших и круглых глаз, излучающих магический свет и вызывающих жуткое ощущение страха. Например, об этом свидетельствует поговорка «совиные глаза, тигриные поцелуи» (от кит. яз. «鸱目虎吻»), символизирующая свирепость данной птицы. В современном Китае сова также часто ассоциируется с беспросветной тьмой, тайной и даже смертью.

Исходя из представленных выше сведений, можно сказать о том, что «сова» в русском и в китайском языках с концептуальной точки зрения относится к одному и тому же виду птицы с большими глазами, бодрствующей по ночам. Однако в китайской языковой культуре к сове гораздо чаще негативное отношение, чем в русской. Это говорит о том, что носители китайского языка более эмоционально неприемлемы по отношению к совам, большинство культурных значений, придаваемых им, носят крайне негативный контекст. Фактором таких различий является, прежде всего, влияние различных природных сред, религий, культурных традиций, социальных обычаев, ценностей и способов мышления [8; 9]. Зооним «сова» у носителей русского и китайского языков вызывает совершенно разные ассоциации, собственно, что и обусловливает сходство концептуального значения данной лексемы, но различие коннотативное. В некотором смысле

можно сказать о диаметрально противоположном коннотативном значении зоонима «сова» в русском и китайском языках.

За последние несколько десятилетий в связи с открытием пространственных и культурных границ в России и Китае наметилась тенденция к единому восприятию совы как птицы, символизирующей человека, ведущего преимущественно ночной образ жизни, бодрствующего по ночам. Однако такое современное понимание и трактовка исследуемого зоонима не отменяет того, что совы в русской и китайской лингвокультурах наделяются большой духовной и мифической ценностью. В целом, как показал проведенный анализ, зоологизм «сова» в двух исследуемых языковых культурах подразумевает большое количество разных смыслов, которые проявляются в зависимости от контекста ситуации его употребления.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что животное «сова» в русской и китайской лингвокультурах является амбивалентным символом. Сова имеет сильные культурные характеристики, далеко идущее социальное и историческое происхождение. Самая большая особенность заключается в том, что зооним «сова» в русской и китайской лингвокультурах выражает абстрактное значение через характеристики форм и привычек животных и выражают субъективные чувства через метафорические значения.

Главным отличием символического значения зоонима «сова» в русской и китайской лингвокультуре является, прежде всего, неоднозначность его трактовки в последней. Среди представителей русской языковой культуры традиционно принято считать, что сова – одно из тех животных, которое отождествляется с мудростью, остроумием, всевидящим знанием, величием. В то же время в Китае сова – крайне противоречивый образ с точки зрения своей символики. В китайской традиционной культуре принято считать, что совы – негативное живое существо, несущее вместе с собой беды; в то же время в русской культуре сова является главным символом мудрости, а также выступает в роли посыльного, используемого для передачи важных сообщений. Различия в эстетической ценностной ориентации и социальной психологии привели к различным положительным и отрицательным значениям одной и той же птицы – совы, что связано с симпатиями и антипатиями к ней в русской и китайской языковых культурах, специфическими историческими условиями жизни двух народов. В то же время обнаружено, что в обеих языковых культурах сегодня существует тенденция к восприятию совы как одного из главных символов ночи и человека, который в силу своих физиологических или психологических особенностей предпочитает делать важные дела в ночное время суток.

Перспективы дальнейших исследований и разработок по данной теме видятся, прежде всего, в оценке степени эквивалентности ключевых признаков символики совы в русской и китайской языковой культурах; оценке учебно-дидактического потенциала зоонима и символики совы при изучении русского и китайского языков.

Библиографический список

1. Цуй Л. Символика птицы в русской и китайской языковой картине мира. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; № 11.
2. Ма Л. Символический образ совы в русской лингвокультуре. *Современная российская аксиосфера: семантика и прагматика идентичности.* 2020: 76.
3. Вэй Ц. *Птицы в русской и китайской языковой картине мира.* Хабаровск, 2011.
4. У. Ц. Фразеологизмы с зоонимическими компонентами в русском и китайском языках. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 9: Исследования молодых ученых. 2017; № 9: 107–109.
5. Хао Х. *Фразеообразующий потенциал зоонимической лексики в русском и китайском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
6. Дубровина К.Н., Кутьева М.В. Образ птицы: от Библии к художественному тексту. *Russian Journal of Linguistics*. 2009; № 1.
7. Ин Ф. «Птицы» и «совы», символизирующие поэтические леса в Китае и на Западе – «Пэн Бёрд Фу». Сравнение с образом «Совы» в «Филине и соловье». *Lanzhou Journal.* 2011; № 1: 219–221.
8. Головня А.И., Фан Ю. Репрезентация фразеологизмов с компонентами, называющими представителей животного мира в русском и китайском языках. *Карповские научные чтения:* сборник научных статей. Минск: Белорусский дом печати, 2011: 114–118.
9. Михайлова Ю.Н., Чжао И. Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии. *Филология.* 2016; № 4 (157): 168–181.

References

1. Cuj L. Simvolika pticy v russkoj i kitajskoj yazykovoj kartine mira. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; № 11.
2. Ma L. Simvolicheskij obraz sovy v russkoj lingvokul'ture. *Sovremennaya rossijskaya aksiosfera: semantika i pragmatika identichnosti.* 2020: 76.
3. V`ej C. *Pticy v russkoj i kitajskoj yazykovoj kartine mira.* Habarovsk, 2011.
4. U. C. Frazeologizmy s zoonimicheskimi komponentami v russkom i kitajskom yazykah. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 9: Issledovaniya molodyh uchenyh. 2017; № 9: 107-109.
5. Hao H. *Frazeoobrazuyuschiĭ potencial zoonimicheskoĭ leksiki v russkom i kitajskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
6. Dubrovina K.N., Kut'eva M.V. Obraz pticy: ot Biblii k hudozhestvennomu tekstu. *Russian Journal of Linguistics*. 2009; № 1.
7. In F. «Ptic y» i «sovy», simvoliziruyuschie po`eticheskie lesa v Kitae i na Zapade – «P`en Berd Fu». Sravnenie s obrazom «Sovy» v «Filine i solov'e». *Lanzhou Journal.* 2011; № 1: 219-221.
8. Golovnya A.I., Fan Yu. Reprezentaciya frazeologizmov s komponentami, nazyvayuschimi predstaviteleĭ zhivotnogo mira v russkom i kitaĭskom yazykah. *Karpovskie nauchnye chteniya:* sbornik nauchnyh statej. Minsk: Belorusskij dom pechati, 2011: 114-118.
9. Mihajlova Yu.N., Chzhao I. Kul'turnye konnotacii zoonimov v russkoj i kitajskoj frazeologii. *Filologiya.* 2016; № 4 (157): 168-181.

Статья поступила в редакцию 04.10.22

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-444-447

***Cheltygmasheva L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Khakass Research Institute for Language, Literature, and History (Abakan, Russia), E-mail: cheltygmasheval@mail.ru*

STUDY OF THE WRITER KARKEI NERBYSHEV'S PERSONALITY BASED ON THE MATERIALS FROM THE MANUSCRIPT FUND OF KHAKASS RESEARCH INSTITUTE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND HISTORY. The purpose of the article is to study the famous Khakass writer Karkei Trofimovich Nerbyshev's personality on the materials from the Manuscript Fund of Khakass Research Institute for Language, Literature and History. As a research task, K. Nerbyshev's diaries and letters of his contemporaries addressed to him are described and analyzed for the first time. It is found that the use of the diary in the aspect of the study of the writer's personality helps to obtain new data on the inner and outer life of K. Nerbyshev. The diary entries reflect thoughts, moral and ethical ideals, feelings of the author, his value judgments about literature, creativity, writers. Based on the analysis of private letters from Khakass and foreign writers, the article substantiates the idea that through written communication topical literary and aesthetic topics, issues of translations and publications are raised and discussed; the respectful and warm attitude of the authors of letters to K. Nerbyshev is expressed. The presented material allows to conclude that K. Nerbyshev's diary and letters of his contemporaries are an important source of information in the study of the inner world and creative appearance of the writer.

Key words: **Karkei Nerbyshev, writer's diary, letters, writer's personality.**

***Л.В. Челтыгмашева**, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: cheltygmasheval@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПИСАТЕЛЯ КАРКЕЯ НЕРБЫШЕВА ПО МАТЕРИАЛАМ РУКОПИСНОГО ФОНДА ХАКНИИЯЛИ

Целью статьи является изучение личности известного хакасского писателя Каркея Трофимовича Нербышева по материалам рукописного фонда Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории. В качестве исследовательской задачи впервые были описаны и проанализированы дневники К. Нербышева и адресованные ему письма современников. Установлено, что использование дневника в аспекте исследования личности

писателя позволяет получить новые данные о внутренней и внешней жизни К. Нербышева. В дневниковых записях отражены мысли, морально-этические идеалы, чувства автора, его оценочные суждения о литературе, творчестве, писателях. В статье на основе анализа частных писем хакасских и инонациональных писателей обосновывается мысль о том, что посредством письменного общения поднимались и обсуждались актуальные литературно-эстетические темы, проблемы переводов и публикаций, выражалось уважительное и теплое отношение авторов писем к К. Нербышеву. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что дневник К. Нербышева и письма его современников являются важным информационным источником в исследовании внутреннего мира и творческого облика писателя.

Ключевые слова: **Каркей Нербышев, писательский дневник, письма, личность писателя.**

В 2020 г. сотрудниками сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории была начата работа по выявлению состояния хранящихся в рукописном фонде института личных архивов известных хакасских писателей. В настоящее время с целью подготовки к изданию ведётся систематизация архивного наследия хакасского поэта, прозаика, публициста, члена Союза писателей СССР Каркея Трофимовича Нербышева (1938–2004), ранее хранившегося в семейном архиве писателя. В 2016 г. детьми Каркея Трофимовича в рукописный фонд ХакНИИЯЛИ были переданы рукописи его литературных произведений, а именно – первой книги и отрывков из второй книги романа «Көгім хорымнарда» («У Синих утесов»), рассказов «Кутнак тайым» («Дядя Кутнак»), «Ату аңчы» («Охотник Ату»), «Ады чох солдат» («Неизвестный солдат»), «Тас Ирбен» («Тас Ирбен»), «Пала паарға ла тох» («С детьми вместе, так и душа на месте»), «Өкерсініс танығлары» («Красота ночной тайги»), «Алтын нымах» («Золотая сказка»), «Танға усхунча көк тайға» («От ветерка просыпается зеленая тайга»), пьесы «Обаллығ Карбай хызы» («Грешная дочь Карбая»), авторских подстрочных переводов на русский язык рассказов и романа «У Синих утесов»; материалы биографического характера (автобиография, характеристики писателя, документы служебной и общественной деятельности, дневники, письма, записки от коллег, писателей из других регионов, читателей, односельчан, жителей Хакасии, школьников, друзей, родственников).

Актуальность темы исследования связана с отсутствием в хакасском литературоведении работ, посвященных анализу дневников Каркея Нербышева и адресованных ему писем в качестве информационного материала для более полного и всестороннего изучения личности писателя.

С позиций научного изучения проблемно-тематических особенностей, образного строя, этнопоэтического своеобразия художественных произведений творчество Каркея Нербышева рассматривалось хакасскими литературоведами А.Г. Кызласовой, Р.Т. Саковой, В.А. Карамашевой, Н.С. Майнагашевой, Л.В. Челтыгмашевой. В рамках научно-исследовательской работы научных сотрудников сектора литературы ХакНИИЯЛИ с архивными материалами К. Нербышева опубликованы некоторые статьи Л.В. Челтыгмашевой и А.С. Чочиевой. Так, в статье А.С. Чочиевой «Личный фонд Н.Т. Нербышева как культурное наследие хакасов» особое внимание уделено художественному анализу неизданной рукописи пьесы «Обаллығ Карбай хызы» («Грешная дочь Карбая»). Автор приходит к выводу, что превосходный прозаик и лирик К. Нербышев был не менее талантливым драматургом, его пьеса – образец ярко выраженного психологизма, «вполне состоявшееся произведение, которое нужно подготовить к изданию и в последующем опубликовать» [1, с. 488]. Однако такие источники личного происхождения, как дневники и письма, предметом отдельного научного анализа становятся впервые. Представляя собой историко-культурную ценность, они вызывают исследовательский интерес как материал, содержащий сведения не только о событиях личной жизни писателя, но и о фактах и явлениях литературной, культурной и общественной жизни 1980-х гг.

Цель исследования – рассмотреть дневник Каркея Нербышева и письма его современников как информационный источник в изучении личности писателя.

На достижение указанной цели исследования направлено решение следующих задач: описание дневника, в котором были отражены события жизни и деятельности писателя в 1980-е гг.; на материале дневниковых записей, содержащих высказывания К. Нербышева о литературе, писателях, жизни, творчестве и т. д., раскрытие личностных качеств писателя; анализ частных писем, адресованных К. Нербышеву, как источник изучения личности писателя.

Научная новизна исследования обусловлена введением в научный оборот дневника и писем современников как ценнейшего для изучения личности Каркея Нербышева материала.

Методы исследования: биографический, культурно-исторический.

Теоретической базой исследования являются публикации А.А. Зализняк, Н.И. Белуновой, А.В. Беловой, А.Н. Алексеева, О.Б. Бобровой, Ю.В. Булдаковой, Е.И. Колесниковой, Е.М. Криволаповой, В.Г. Семеновой, Н.Н. Тобурокова, Г.Ч. Ширшина, Н.М. Киндиковой, А.В. Киндиковой, посвященные изучению архивного наследия писателей, типологии и жанрообразующих признаков эпистолярных и дневниковых текстов.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования в изучении биографии и творческого наследия Каркея Нербышева, применения в вузовских курсах по истории хакасской литературы, при разработке спецкурсов и спецсеминаров по творчеству писателя.

Ценным источником изучения биографии, художественного наследия и личности писателя являются дневники и переписка писателя. В изучении места личности в исторических событиях, тех или иных общественных процессах современные исследователи зачастую опираются на архивные документы, которые ещё известны как материалы биографического характера, или эго-документы. К ним относятся дневники, автобиография, записные книжки, письма. Как отмечает кандидат исторических наук И.С. Петрова, понятие эго-документа впервые было введено профессором Амстердамского университета Жак Прессером, определяемое как «слово, указывающее на группу исторических свидетельств, отличительной особенностью которых является их выраженный личный характер» [2].

Исследование жанра дневника всегда привлекало внимание исследователей, т. к. это не только интересно со стороны содержания, художественного своеобразия, стиля написания, оригинальности структуры, но и предоставляет уникальную возможность заглянуть в тайник души, внутренний мир писателя, раскрыть, что двигало им к созданию того или иного произведения, с чем связано его творчество, расширяет горизонты понимания творчества писателя и улавливает сокровенные мысли художника слова. На основе изучения дневникового жанра можно посмотреть на творчество писателя, известные его произведения в несколько ином ракурсе, с другой точки зрения, зная определенные тонкости размышления и мышления автора. Можно прочувствовать изначальную задумку произведения, проследить процесс работы над произведением, а иногда даже сопоставить, как задуманный вариант отличается от уже дошедшего до читателя произведения.

Дневник отражает в полной мере внутренний мир писателя и «обращен главным образом к самому себе, в этом его смысл и «организующее начало» [3, с. 47]. Последовательно датированные записи событий, поступков, мыслей, чувств и наблюдений автора дневника, имеющие дискретную систему повествования, как отмечает Е.И. Колесникова, являясь главным метатекстовым признаком, «хронологически комментируют и объединяют все, что случилось в этот день» [4, с. 70]. Разновидностями дневникового жанра являются собственно дневник, дневник писателя и литературные произведения в форме дневника.

Записи в двух блокнотах Каркея Нербышева, переданных в рукописный фонд ХакНИИЯЛИ, представляют собой собственно дневник, не предназначенный для обнародования, т. е. это «уединенные монологи», не ориентированные на читателя [5, с. 199]. Хронологические рамки дневников весьма широкие. В первом блокноте зафиксированы события, происходившие в жизни писателя с 1976 по 1984 гг., во втором – с 1985 по 1989 гг. В данной статье в контексте исследования личности писателя в качестве цитат были использованы записи из первого блокнота на хакасском языке, с дословным переводом автора публикации [6]. Структура написания дневника такова, что на одном листе отражены события нескольких лет, к примеру, то, что произошло 10 октября в разные годы: 1981 г. (*Суббота. Вася, Нина пичем, Солдат прайзы чыылдылар пісте* ‘Суббота. Вася, сестра Нина, Солдат – все собрались у нас’), 1982 г. (*Позырах. Пўўн тасхар соох хыян. Көзенектер чылығлирға иткем, че Илдатай нигеҷі ааллап килібісті. Аалчы ибдеде хайди тоғынарзың. Анаң Кильчичаков сығдыратхан. Ол, Испаниядаң айланып, Москвада приемнай комиссияда полтыр. Мині СССР писательлерінің членіне алтырлар. Өрінізім чўрегім сегіртіпче. Уғаа хатығ сыныхтағда 2 ле кізі иртербіс: мин паза осетин поэді. Пасхаларын прай сии тартыбыстырлар. Че ізенчем, оларның даа өрінізі полар алнында. Мин өрінчем уғаа хатығ сурағ тузында членге кіріп алғаныма. Пўўнгі членнернің көбізі хыя тастал параречых амғы приемда. Амды, тоғын, махтанма, көдірілбе! Тоғын писатель адың хоңалтах пол халбас ўчўн* ‘Воскресенье. Сегодня на улице холодный (северный) ветер. Хотел утеплить окна, но в гости приехала тетя Илдатай. Как работать, когда в доме гость. Потом позвонил Кильчичаков. Он, возвращаясь из Испании, в Москве зашел в приемную комиссию. Меня приняли в члены писателей СССР. От радости сердце скачет. Строгий отбор прошли только двое: я и осетинский поэт. Остальных вычеркнули. Но надеюсь, их радость еще впереди. Я рад, что стал членом, когда так строго спрашивали. При таком приёме многие нынешние члены были бы отброшены. Теперь, работай, не хвались, не зазнавайся! Работай, писатель, чтобы не прослыть болтуном’), 1983 г. (*Понедельник. Иртен газ ўчўн тӧлирге чўгўргебіс Нинанаң. Анаң тоғысха парғам. Пір ле письмоҷах пир салдым. Пўўн чиитттер Хыҷылзар парчалар. Семинарға. Мин телевидениеҷе орыстап чоохтандым. Орай килгем. Зоя пўўн ахча алып ирте килібістір. Чылығ, истіг кўн полды* ‘Понедельник. С Ниной утром побежали платить за газ. Потом пошел на работу. Только одно письмецо отдал. Сегодня молодые Хычылзар идут. На семинар. По телевидению я говорил на русском языке. Пришел поздно. Зоя, получив сегодня деньги, пришла пораньше. Теплый, приятный день был’), 1984 г. (*Среда. Пўўн ахча санадыбыс. Зоянаң хада 547 с. + мин палазына пальто паза пӧрік 60-ға алғам. Клаваа 140 тӧлеп пирдім. Пўўн пастағы занятие иртірдім «Таң солбанында». Галяҷах Кунучаковаңың тӧреен кўні полған. Картинге редакциязар приказ идіп парды. Пўўн ибде чахсы кўн. Минің не пилім ағырча. Таңда партдокументке парарға* ‘Среда. Сегодня считали деньги. Вместе с Зоиными 547 р. + я взял ребенку пальто и шапку за 60. Клаве 140 заплатил. Сегодня провел первое занятие в «Таң солбаны». У Галечки Кунучаковой был

день рождения. Сегодня дома хороший день. Только спина ноет. Завтра пойду за партдокументом'). Вышеприведенные записи показывают, что тематически и стилистически они разнородны: 10 октября в разные годы К. Нербышев отразил как важные для него события (принятие в члены Союза писателей СССР), испытываемые при этом чувства, эмоции (радость, воодушевление), так и внес подневные заметки о работе в редакции, бытовых, хозяйственных заботах писателя, погоде.

Некоторые дневниковые записи сделаны как эмоциональный отклик на прошедшее год назад в этот день событие. К примеру, по короткой записи от 8 февраля 1981 г. известно, что Каркею Трофимовичу сделали операцию. В следующем году в этот же день он пишет: *Пӱӱнгі кӱнні кӧрем тіп кізілер сағынмаан. Прай чон пылтыр мині чыып саларға тимнентір. Че мин ӧлерге хынмаам. Чуртирға кирек. Нинҷе парынҷа чонға пас пирерге кирек. Пасчаң оңдайым пар полза, ол мағаа нимес, пістің кізілерге, пӱӱнгі, таңдағы, соондағы улусха. Кічиҷек тее чоох-чаахха адым халзын. Мин чон торабымын. Торапты тус (чыллар) паза чабал сағыстар чібинче – ол халча чон тілінде. Іди пастым «чылым» полчатхан кӱнде. Итсе, чадап ла халтырбын пылтыр. Харын даа халғам. Ӧл парарға көп кирек пе. Анда ачырғас па? Ачырғас итпеен тоғыстарда* 'Люди не думали, что я увижу этот день. Весь народ в прошлом году готовился хоронить меня. Но я не хотел умирать. Надо жить. Сколько есть – для народа надо писать. Если есть возможность писать, то это не для меня, а для наших людей, сегодняшнего, завтрашнего, будущего народа. Хоть на небольшой разговор останется моё имя. Я торап народа. Время (годы) и злые умы не поглощают торап – он остается на устах народа. Так написал в день «годовщины». Вообще-то в прошлом году я еле остался в живых. Хорошо, что остался. Много ли надо, чтобы умереть. Там ли сожаление? Сожаление – в несделанных работах'. Каркей Трофимович, перенеся серьезную операцию, истинное предназначение писателя видел в том, чтобы творить, писать для народа. Себя он называет *торапом*, в хакасском языке означающим 'осадок, остатки сливочного масла (после растапливания)'. Второе значение этого слова – 'мучные комочки в тесте'. В обоих случаях *торап* понимается как сгусток, сцепление частиц в некую форму. Известно, что Каркея Трофимовича с малых лет вырастила бабушка Порааннча. Через неё он знакомился со сказками, преданиями, обычаями, традициями и историей своего народа, впитал в себя красоту, богатство, выразительность хакасского поэтического слова. Посредством метафорического сравнения *чон торабы* 'торап народа' К. Нербышев выражает мысль о том, что в писателе и его творчестве сконцентрирована мудрость народа, отражена культура, язык, верования, обычаи, обряды и др. Всё то духовное богатство, которым народ щедро делился с ним, писатель, воплотив в своем творчестве, возвращает обратно своему народу в виде художественных произведений. Использование подобных выразительно-изобразительных речевых средств свидетельствует о художественном мастерстве писателя, способного передавать важные мысли, тончайшие нюансы переживаний, настроений автора и придавать неповторимую эмоциональную окраску своим записям.

Записи в блокнотах Каркея Трофимовича дают возможность видеть, как много он работал: в одно время, будучи журналистом газеты «Ленин чолы», писал сценарии для теле- и радиопередач, сам же их готовил и вёл, был составителем литературно-художественного альманаха «Ах тасхыл», активным участником литобъединения «Таң солбаны»: *Хайдағ маң чох пу чуртас. То радио, то издательство, то ТВ, то позым тоғызы* 'Что за неспокойная жизнь. То радио, то издательство, то ТВ, то своя работа'. При такой загруженности Каркей Трофимович свои произведения обычно писал по ночам. Внутреннее беспокойство о том, что на любимую творческую работу практически не оставалось времени, он выразил в дневнике: *Февраль азылыбох килді. Хайдар учухча пу тус? Хайдар маңзырапча піди. Мин полған на кӱн таңда-таңда теенҷе, айлар ирте халча ба, таң. Істімде, чӱреемде маңзырапчам көп ниме ит халарға тіп. Че тус учухча. Моорсынминчам кӱннеріме. Харын ӱчӱн, ахча ӱчӱн тикке парчатхан осхас пілдірче олар. Мин пасчаң кізібін. Мағаа полған на кӱн пір кӱнге ле нимес тоғыс ит турарға кирек. Че пазох ла кӱніме пір кӱнге тоғын салчам. Пыролабастар ба мині. Пӱӱн хатабох пьесаа чапсындым. Ағырчам уғаа тың. Че ағырарға маң чоғыл. Тоғынарға – пазарға, пазарға! Ол «астазым» минің* 'Вот и февраль начался. Куда летит это время? Пока я говорю завтра-завтра, проходят месяцы. В мыслях, в сердце тороплюсь многое сделать. Но время летит. Нет удовлетворения от своей работы. Кажется, мои дни проходят попусту – ради желудка, ради денег. Я пишущий человек. Мне каждый день не на один день работы делать надо. Но снова лишь на один день работу делаю. Не будут ли меня осуждать. Сегодня снова за пьесу взялся. Сильно болею. Но болеть времени нет. Работать – писать, писать! Это «голод» мой'. Данный пример позволяет говорить о наличии в дневнике К. Нербышева такого атрибута, как исповедальность, которая, как отмечают исследователи дневникового жанра, позволяет автору «выразить себя, раскрыть душу, поделиться сокровенным, покаяться, похвалиться, наконец» [7, с. 201]. Дневниковые записи для него были способом самовыражения, саморефлексии, отражения внутреннего душевного состояния и не готовились им для издания, чтобы стать достоянием общественности.

По дневниковым записям можно судить о таком качестве личности К. Нербышева, как самокритичность. Не раз встречались записи, в которых писатель показывал недовольство собой, к примеру, тем, как выступил по радио: *Пӱӱн стихтарымны радиоҷа хығырғанымны тыңнадым. Уят хығыр салтырбын* 'Сегодня по радио слушал, как читал свои стихи. Стыдно за такое прочтение'. В той же мере, как К. Нербышев критично к себе относился, искренне радовался он и своим успехам: *Обед соон ТВ-да ла пол салдым. Ӱр передача итпеен соонда, чапсых таа. Прайзы чоо ӧрінче. Уғаа чахсы апарған осхаспын 23 фев. передачазын. Позыма даа чахсы, кізілер дее ӧрінче*» 'После обеда на ТВ был. Давно передачу не готовил, поэтому волнительно. Все очень рады. Оказывается, очень хорошо вёл передачу к 23 фев. И мне хорошо, и люди радуются'. Цель написания дневника для писателя, на наш взгляд, заключается, и в этом сходятся во мнении исследователи данного жанра, в том, что дневник писался им в большей степени для самоанализа, самодисциплины, работы над собой. О.Б. Боброва отмечает, что «в ежедневных записях, которые ведутся в целях самоанализа, самовоспитания, нравственного самоусовершенствования или ради текущих житейских интересов сегодняшнего момента, незримо присутствует частица понимания ценности личного опыта автора, стремление включить «уходящий день» в бытие» [8].

В дневнике отражены рабочие будни писателя и семейные заботы, хлопоты, такие как получение долгожданной благоустроенной квартиры в центре города, дни рождения детей, внуков, посещение свадеб, юбилеев, болезнь родных, уход из жизни близких людей. К. Нербышев обладал замечательными человеческими качествами: он был очень внимателен к людям, у него дома постоянно были гости, часто останавливались родственники, односельчане, друзья. Каркей Трофимович притягивал своим оптимизмом, жизнелюбием, искренностью, чувством юмора, которое особо отмечают знавшие его люди, неподдельным желанием помочь каждому обратившемуся к нему человеку. Об отзывчивости, широте его души свидетельствует следующая запись, сделанная 3 февраля 1984 года: *Пу кӱннерде ағырып ибде чатчам. Пьесанаңох айғас кӧрдім. Пӱӱн нац. школадаң сығдыратчалар: объявление пас салғабыс, олғаннар сағыпча, – тіп. Олғаннарға аяп, ағырып ала пардым. Че уғаа хандыра тоғазығ пол парды. 1 час артых чоохтанғам. Олғаннардаң полар, учительлер дее чоо хынып тыңнадылар. Піди чоохтанарға ӱгреніп алҷаң ползабыс тіпчелер* 'В эти дни болел, дома лежал. Пытался поработать над пьесой. Сегодня позвонили из национальной школы: объявление написали, дети ждут. Жалея детей, хоть и болел, но пошел. Встреча прошла очень хорошо. Час с лишним говорил. Не только дети, но и учителя с интересом слушали. Говорят: вот бы нам так, как вы, научиться говорить'. К. Нербышев был человеком активной жизненной позиции: по дневниковым записям, он много и с удовольствием встречался с читателями, жителями самых отдалённых сел Хакасии, учениками городских и сельских школ, учащимися СПТУ, студентами, учителями, библиотекарями, рабочими завода «Вагонмаш».

Об особой проницательности К. Нербышева, его умении заметить писательский талант красноречиво свидетельствуют высказанные им оценочные суждения о своих коллегах, писателях, композиторах, журналистах. Одним–двумя предложениями он точно характеризует своих современников. Приведем, к примеру, некоторые из них: *Пазарға чоо сағынча, че пір дее нимее чарабинча. Тӧреебеенні таптап таа иптеп полбассың* 'Очень старается писать, но не получается. Если с рождения не дано, то, сколько не обтачивай, толку не будет'. О рассказах А. Халларова 10 марта 1982 г. он пишет: *Пасча чахсы, че оңарылызы, кӧрізі читпинче, алай чуртастағы опыды тіҷең ме* 'Пишет хорошо, но своего понимания, взгляда не хватает или жизненного опыта, можно сказать'. А вот первые пробы пера начинающего тогда, в 1984 году, писателя И. Топоева он положительно оценил. И действительно, сегодня Илья Прокопьевич является одним из ведущих хакасских писателей, автором нескольких сборников рассказов, его пьесы активно ставятся на театральных сценах Хакасии.

В архивном фонде Каркея Нербышева отдельное место занимает папка с письмами личного и официального характера от друзей, родственников, читателей, писателей, редакторов [9]. Писем, написанных самим К. Нербышевым, в архиве не сохранилось, но количество полученных им когда-то писем может подтвердить предположение о том, что он активно переписывался с адресатами не только из Хакасии, но и из других городов и республик Советского Союза. Письменную форму общения, письменный обмен информацией, мыслями, идеями, чувствами он вёл с известными хакасскими писателями В. Майнашевым, Н. Тиниковым, М. Чебодаевым, А. Черпаковым, тувинским писателем К.-Э. Кудажы, киргизским прозаиком О. Айтымбетовым, поэтом из Полтавы А. Юрченко. Результаты исследования их писем, изложенные нами ранее в статье «Особенности частных писем в переписках хакасского писателя Каркея Нербышева», показали, что своим строением, композицией и синтаксическими средствами они близки к жанру дружеского письма [10]. Исследователями эпистолярного жанра дружеское письмо определяется как «частное неофициальное письменное средство общения лиц (автора и адресата), характеризующееся достаточной свободой, наличием «ритуальных» эпистолярных элементов (обращение, подпись, а также дата, место написания) и ориентированное, как правило, на получение ответа или само являющееся ответом» [11, с. 13]. В таких со свободной композицией, экспрессивными устно-разговорными средствами письмах обсуждались литературно-эстетические темы и актуальные вопросы, связанные с публикациями и переводами. Так, по сохранившимся письмам известно, что лирическую повесть «Хорлаңа хара суғ» («Журчащий ручеек») К. Нербышева на русский язык переводил ответственный секретарь Ставропольской организации Союза писателей СССР Е.В. Карпов. Сказанные им в одном из писем слова о том, что «надо сделать повесть Вашу и на русском языке поэтичной», свидетельствуют о том, что переводчик по достоинству оценил произведение К. Нербышева. Из писем же известно, что рассказ «Ады чох солдат» («Безымянный солдат») был переведен на киргизский язык О. Айтымбетовым и опубликован в еженедельнике и пионер-

ской газете, а рассказ «Кутнак тайым» («Дядя Кутнак») в переводе К.-Э. Кудажы на тувинский язык был передан по радио, напечатан в газете «Шын» и пришелся по душе «шыновцам».

Частные письма официального характера поступали от редакторов Хакасского книжного издательства Т.Г. Тачеевой, В.Г. Шулбаевой. В основном они касались вопроса публикаций произведений К. Нербышева, особенно активно обсуждалось издание второй книги романа «Көгім хорымнарда» («У Синих утесов»). Как мы уже ранее отмечали, «практически сразу после издания первой книги романа в 1983 г. В.Г. Шулбаева в письмах настойчиво напоминает К. Нербышеву о необходимости предоставления рукописи второй книги романа для включения его в план редакторской подготовки и издания» [12, с. 81]. Её слова о том, что народ ждет продолжения романа, что в редакцию приходят «сердитые» письма, спрашивающие вторую книгу «У Синих утесов», наглядно демонстрируют то, что роман понравился хакасскому читателю.

Некоторые письма представляют собой выражение благодарности К. Нербышеву. Так, Ю.А. Юрченко за перевод своего рассказа «Качели» на хакасский язык и публикацию его в литературно-художественном альманахе «Ах тасхыл» пишет: *«Спасибо Вам, большое-пребольшое спасибо за перевод и публикацию «Качелей» (теперь они общие, наши!), за роман «У синих утесов», за большую человеческую доброту Вашу!»*. Искренние слова благодарности и оценочно-характеризующее высказывание Ю.А. Юрченко (*«за большую человеческую доброту Вашу»*) выражают мнение адресанта об адресате (т. е. о К. Нербышеве) как о человеке великодушном и отзывчивом. Почти все письма, адресованные Каркею Трофимовичу, говорят об уважительном, доверительно-дружественном отношении их авторов к адресату. Показателем теплых личных взаимоотношений являются такие обязательные эпистолярные элементы дружеского письма, как зачин (письмо начинается приветствиями: *Дорогой мой Каркей, здравствуй!; Изен, Каркеев, харындас!* ‘Здравствуй, брат Каркеев!’; *Дорогой Каркей Трофимович, здравствуйте! Разрешите мне обнять Вас по-братски крепко; Дорогой Каркей, о’кэй!*) и концовка письма с подписью автора и со словами прощания и уверения в уважении и дружбе (*Ваш Китайник; Твой Орозбек; Искренне Ваш Юрченко; С уважением Рома; Остаюсь ваш покорный слуга В. Майнашев; Ізіг чолабинтең А. Улугбашев* ‘С горячим приветом А. Улугбашев’; *Че, паза тоғасханҷа, Н. Тиников* ‘Ну, до встречи, Н. Тиников’).

В результате нового для хакасского литературоведения исследования, посвященного изучению дневников К. Нербышева и писем его современников, можно сделать следующий вывод. На основе описания и анализа дневниковых записей доказано, что дневник Каркея Трофимовича содержит признаки эго-текста: автор писал о самом себе, событиях личной жизни, фиксируемых на фоне культурных, общественных процессов 1980-х гг. Написанные для себя они выражают авторский взгляд на окружающий мир, его чувства, мысли, морально-этические идеалы, оценочные суждения о литературе, творчестве, писателях. Если дневники непосредственно и всесторонне представляют внутренний мир автора, то письма, адресованные К. Нербышеву, содержат косвенную характеристику личности писателя, как эпистолярный жанр являются свидетелями своей эпохи, отражением литературной атмосферы, способом обсуждения насущных для творческой личности вопросов и проблем, а также выражением авторского отношения к адресату. Дневники и письма современников помогают раскрыть Каркея Трофимовича как творческую личность, как человека, беззаветно любившего свой народ, в преданном служении которому он видел свое предназначение писателя.

Результаты исследования могут быть включены во вступительную научную статью о творческой биографии К. Нербышева, жанрово-стилистических и художественно-поэтических особенностях его произведений к планируемой к изданию книге по материалам архивного наследия писателя, хранящегося в рукописном фонде ХакНИИЯЛИ. Выводы исследования могут быть использованы при составлении учебников и учебных пособий по хакасской литературе.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении жанрообразующих признаков, художественного своеобразия, оригинальности стиля дневника писателя. Дальнейшее изучение архивного наследия будет способствовать всестороннему и глубокому исследованию внутреннего мира и личности писателя и созданию цельной картины творчества классика хакасской литературы, мастера художественного слова К. Нербышева.

Библиографический список

1. Чочиева А.С. Личный фонд Н.Т. Нербышева как культурное наследие хакасов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 488–489.
2. Петрова И.С. *Эго-документ как информационный ресурс регионального архива по истории Первой мировой войны 1914–1919 гг.* Available at: https://www.vestarchive.ru/2014-1/3011-ego-dokyment-kak-informacionnyi-resyrs-regionalnogo-arhiva-po-istorii-pervoi-mirovoi-voiny-191419.html
3. Алексеев А.Н. Письмо, дневник, автобиография: многообразие форм и сопряжение смыслов (теоретико-методологические заметки). *Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований*. 2007; № 4: 46–56.
4. Колесникова Е.И. Военные дневники и записные книжки писателей: жанрово-повествовательные особенности. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2014; № 3: 70–73.
5. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 1999.
6. Нербышев К. Дневник. 1976–1984 гг. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф.-5. Оп.-2. Д.-2245.
7. Криволапова Е.М. К вопросу о жанрообразующих признаках дневника. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2012; № 15: 198–203.
8. Боброва О.Б. *Дневник как жанр. Теория вопроса*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-263509.html
9. Нербышев К.Т. Переписка. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф.-5. Оп.-2. Д.-2077.
10. Челтыгмашева Л.В. Особенности частных писем в переписках хакасского писателя Каркея Нербышева. *Актуальные вопросы социально-экономического и культурного развития Республики Хакасия (1991–2021)»: материалы Региональной научно-практической конференции, посвященной 30-летию образования Республики Хакасия*. Абакан: Хакасское книжное издательство имени В.М. Торосова, 2021: 195–199.
11. Белунова Н.И. *Дружеские письма творческой интеллигенции конца IX–начала XX в. Жанр и текст писем.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2000.
12. Челтыгмашева Л.В. Архив Каркея Нербышева: перспективы изучения и издания. *Научное обозрение Саяно-Алтая.* 2021; № 2 (30): 79–82.

References

1. Chochieva A.S. Lichnyj fond N.T. Nerbysheva kak kul’turnoe nasledie hakasov. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 488-489.
2. Petrova I.S. *`Ego-dokument kak informacionnyj resurs regional’nogo arhiva po istorii Pervoj mirovoj vojny 1914-1919 gg*. Available at: https://www.vestarchive.ru/2014-1/3011-ego-dokyment-kak-informacionnyi-resyrs-regionalnogo-arhiva-po-istorii-pervoi-mirovoi-voiny-191419.html
3. Alekseev A.N. Pis’mo, dnevnik, avtobiografiya: mnogoobrazie form i sopryazhenie smyslov (teoretiko-metodologicheskie zametki). *Teleskop: zhurnal sociologicheskih i marketingovyh issledovanij*. 2007; № 4: 46-56.
4. Kolesnikova E.I. Voennye dnevniki i zapisnye knizhki pisatelej: zhanrovo-povestvovatel’nye osobennosti. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 3: 70-73.
5. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
6. Nerbyshev K. Dnevnik. 1976-1984 gg. *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F.-5. Op.-2. D.-2245.
7. Krivolapova E.M. K voprosu o zhanroobrazuyuschih priznakah dnevnika. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 15: 198-203.
8. Bobrova O.B. *Dnevnik kak zhanr. Teoriya voprosa*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-263509.html
9. Nerbyshev K.T. Perepiska. *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F.-5. Op.-2. D.-2077.
10. Cheltygmasheva L.V. Osobennosti chastnyh pisem v perepiskah hakasskogo pisatelya Karkeya Nerbysheva. *Aktual’nye voprosy social’no-`ekonomicheskogo i kul’turnogo razvitiya Respubliki Hakasiya (1991-2021)»: materialy Regional’noj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 30-letiyu obrazovaniya Respubliki Hakasiya*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel’stvo imeni V.M. Torosova, 2021: 195-199.
11. Belunova N.I. *Druzheskie pis’ma tvorcheskoj intelligencii konca IX-nachala XX v. Zhanr i tekst pisem.* Sankt-Peterburg: Izdatel’stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000.
12. Cheltygmasheva L.V. Arhiv Karkeya Nerbysheva: perspektivy izucheniya i izdaniya. *Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaya.* 2021; № 2 (30): 79-82.

Статья поступила в редакцию 18.10.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-447-450

***Zhang Cuicui**, postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: cuicuiz@yandex.ru*

UNITS OF THE SEMANTIC FIELD “JOY” AS DOMINANTS OF A LITERARY WORK. This article examines units of a semantic field “joy” as dominants of a literary text. The relevance of study is due to the fact that the emotional mood of each person directly affects the degree of disclosure of his personal potential. And it is the feeling of joy that is the opportunity to fully realize human potential. The scientific novelty lies in the fact that the article for the first time provides a complete

analysis of 1,153 linguistic units associated with the field “joy” both from a semantic and functional point of view, and from the emotional position of the author of the work. The purpose of the article is to study the semantic field of the word “joy” and determine the relationship of this semantic field with the dominants of the literary text by author K. Antarova “Two Lives.” At the same time, it is worth noting that the very definitions for the concept of the word “joy” in different explanatory dictionaries are interpreted in different ways, which creates a number of difficulties in studying the units of the lexico-semantic field of the given word, including also the units of its semantic field. In addition, it is pointed out that the units of the semantic field «joy» are often the dominants of the literary text, which also determines the task of the study. The practical and theoretical significance of this research consist in the fact that the analyses carried out can be useful in the methodological development and preparation of a lecture on the linguistics of a literary text, as well as in improving students’ perception of subtle differences in emotional vocabulary in a literary tex.

Key words: **semantics, dominants in a literary text , semantic fields, joy, units of semantic field.**

Чжан Цуйцуй, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: cuicuiz@yandex.ru*

ЕДИНИЦЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «РАДОСТЬ» КАК ДОМИНАНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В данной статье изучаются проблемы единиц семантического поля «радость» как доминанты художественного текста. Актуальность изучения данных единиц обуслjвливается тем, что эмоциональный настрой каждого человека напрямую влияет на степень раскрытия его личностного потенциала. И именно эмоция радости – это возможность в полной мере реализовывать человеческий потенциал. Научная новизна заключается в том, что в статье впервые проводится полный анализ 1153 языковых единиц, связанные с ЛСП «радость» и с семантической, и функциональной точек зрения, и с эмоциональной позиции самого автора произведения. Целью данной статьи является выявление взаимосвязи семантического поля слова «радость» с его ролью как доминанты в художественном тексте К.Е. Антаровой «Две жизни». При этом стоит отметить, что сами определения к понятию слова «радость» в разных толковых словарях даются по-разному, что создает ряд сложностей в изучении единиц лексико-семантического поля данного слова. Кроме того, стоит отметить, что единицы семантического поля «радость» часто являются доминантами художественного текста, в выявлении которых и заключается задача исследования. Практическая и теоретическая значимость работы заключается в том, что проведенный анализ может быть полезен при методической разработке и подготовке лекции по лингвистике художественного текста, а также при улучшении восприятия студентами тонких различий эмоциональной лексики в художественных произведениях.

Ключевые слова: **семантика, доминанты художественного текста, семантические поля, радость, единицы семантического поля.**

Художественный текст занимает в современной филологии определённое место, являясь своего рода гарантом качества, демонстрирующим индивидуальность работы. Отмечено, что конечной целью данного вида текста является выявление глубинных пластов его содержаний, а также их понимание и интерпретация [1, с. 54]. При этом в своей основе толкования художественных текстов, по мнению Л.В. Щербы, имеет «показ тех лингвистических средств, которые позволяют выразить идейное и связанное с ним эмоциональное содержание художественных произведений» [2, с. 97].

При изучении языковых средств в художественных произведениях стоит обратить внимание на появление «семантического зазора». Он оказывает большое влияние при наделении текста особым смыслом, придачи ему «яркости» и образности. Представление такого явления обозначается как «смысловой мост», чаще всего это определённые части речи, которые имеют свой обособленный смысл и в разных текстах могут пониматься по-разному. По мнению Волкова В.В., в качестве смыслового моста может выступать семантическая доминанта, составляющаяся из групп языковых единиц, упорядоченная которых – семантическое поле [3, с. 279].

Доминанта семантическая необходима и обязательна, чтобы понимать важность скрытого смысла в тексте. То есть она включает в себя этот тайный смысл, который хотел донести автор до читателя, но не в открытом виде. А если говорить о языковой единице, то она является «фундаментом», на котором держится целиком произведение (текст). Именно с помощью нее писатель может работать над своим произведением и выпустить его в свет. Таким образом, семантическая доминанта – это анализ текста, а конкретно – скрытый смысл, который задумывался автором в его произведении.

Ещё стоит отметить, что семантические доминанты оставляют свой неуловимый почерк от каждого автора, иными словами, с помощью них можно понять, художественное произведение какого писателя читаешь. Понимание семантической доминанты тесно связано с понятием семантического поля, именно семантическое поле в качестве одного из лингвистических способов анализа разрешает реализовывать следующие функции:

1) производить собственную содержательную составляющую художественного текста;

2) реализовывать предварительную лингвостилистическую обработку текста;

3) реконструировать целостный тезаурус языковой личности автора или персонажа художественного текста.

Исходя из вышеуказанного, семантическая доминанта может выступать в роли какого-то промежуточного этапа при прочтении художественного текста. То есть она по смыслу не завершает и не начинает текст, но находится где-то посередине. Семантические доминанты – это языковые значения, как скрытые, так и явные, которые автор никак не утаивает, а демонстрирует прямо читателю. Следовательно, использование анализа единиц семантического поля позволяет определить семантическую доминанту и познать глубинный смысл художественного текста.

Для того чтобы выразить эмоции и чувства персонажей и их взаимоотношения в художественном произведении, автор использует разные способы репрезентации эмоций. Эмоции выражаются с помощью таких языковых средств, как морфологические, лексические, грамматические, а также синтаксические. В дополнении к языковым средствам, существуют также невербальные способы, к которым относятся жесты, поза, мимика, взгляд, интонация и тому подобное.

В современной лингвистике эмоция изучается с разных подходов, в том числе с психолингвистического (работы Л.Г. Бабенко, В.П. Белянина, Ю.А. Сорокина, Е.Ю. Мягковой, В.А. Пищальниковой и др.), с лексико-семантического (труды А. Вежбицкой, Ю.Д. Апресяна, В.И. Шаховского, Н.Д. Арутюновой, С.В. Ионовой и др.), с лингвокогнитивного (исследования С.Л. Фесенко, Е.С. Кубряковой и др.), и с лингвокультурологического (научные изыскания В.Н. Телия, М.Л. Ковшовой, Н.А. Красавского и др.) [4, с. 75].

Лингвистика предполагает изучение человеческого языка во всех его проявлениях. Среди многочисленных направлений науки выделяется исследование эмоций как одно из самых сложных и в то же время недостаточно изученных явлений. Для него даже разработан специальный термин «лингвистика эмоций». Он точно определяет вектор изучения, охватывая все типы эмоций и способы их выражения.

Хотя существует много работ, посвященных изучению эмоций, единственного определения по данному понятию до сих пор нет, они понимаются по-разному.

Ссылаясь на точку зрения В.И. Шаховского, отметим, что эмоции взаимосвязаны с оценочной и мыслительной деятельностью человечества. В процессе общения люди не могут не испытывать различные эмоции, и в данном контексте эмоции человека являются как объектом, так и инструментом отражения и выражения своей мысли [5, с. 9].

А. Вежбицкая полагает, что эмоция обладает характером социального сценария и дает следующие классификации эмоций:

– эмоции, испытанные в “хороших вещах”, такие как *счастье, радость, удовлетворенность, восхищенный, довольный, обрадованный*;

– эмоции, обозначающие ситуации, когда люди делают плохие вещи: *гнев, взбешенный, ярость, негодование, шок, ужас, обида;*

– эмоции, испытанные в “плохих событиях”, такие как *печальный, несчастный, огорченный, расстроенный, скорбь, горе, жаль*;

– эмоция самооценки: *раскаяние, вина, стыд, унижение, гордость, замешательство, угрызение совести, смущенный* [6, с. 348–370].

Также широко известен и повсеместно применяется термин «эмотивная лексика». Она включает все лексемы, с помощью которых говорящие проявляют различные эмоции. Такие словоформы встречаются в бытовой речи каждого человека. Без них невозможно придать общению эмоциональный окрас, выразить всю гамму чувств и переживаний в конкретной ситуации. Например, в период радости люди применяют одни лексические формы, в моменты грусти – другие и т. д. При изучении эмотивной лексики А. Вежбицкая в своей работе выделяет смысловой подход, при котором эмоции понимаются посредством прототипических ситуаций. Другой подход – метафорическое описание, по мнению его авторов (Джонсон и Лакофф), эмоции создаются за счёт языковых средств выражения и отражаются в речи человека и готовом тексте, особенно в художественном.

На сегодняшний день эмоция обладает большой значимостью в ежедневной коммуникации, она не только выражает внутренний мир человека, но и отражает отношения к внешнему миру. Всем известно, что эмоции можно условно разделить на отрицательные и положительные, но такая классификация не является абсолютной. Причины кроются в многогранности эмоций – некоторые из них

в разных ситуациях способны приобретать противоположный характер. Насколько эмоции разные, настолько их классификации тоже неодинаковые. По мнению К. Изарда, существуют 10 фундаментальных эмоций: удивление, гнев, радость, презрение, интерес, страх, горе-страдание, стыд, отвращение и вина [7, с. 52].

Экман Пол, известный психолог, отмечает, что у человека (независимо от культуры) всего семь общих и базовых (или первичных) эмоций – это радость, страх, гнев, презрение, печаль, удивление и отвращение.

Рассматривая семантическое поле «радость», отметим, что личность человека и его удовлетворённость жизнью чаще всего исследуются через призму радости. Для человека очень важно испытывать эмоции не только положительные, но и негативные, вот потому значение радости невозможно переоценить. И именно чувство радости является инструментом для наиболее полного раскрытия потенциала личности человека. Радость – эмоция, вызванная благополучием, успехом, удачей или перспективой обладания желаемым. Также радость можно связать с такими чувствами, как «уверенность», «значимость», «любовь».

Для анализа единиц семантического поля «радость» как доминанты художественного текста была выбрана книга К. Антаровой «Две жизни». Данное произведение повествует о совершенствовании человека, его самореализации. При этом во главу угла личностного развития человека ставится радость как катализатор, напрямую влияющий на индивидуума как в обществе, так и вне его.

И в рамках данного исследования анализ единиц семантического поля «радость» позволяет не только понять глубинный смысл самого художественного произведения, но и определиться с тем, как данные единицы могут выступать в качестве доминант художественного текста. Этим и определяется актуальность выбранной темы исследования.

Перед тем как непосредственно перейти к анализу единиц семантического поля «радость», необходимо определиться со значением данного слова, его трактовкой. Так, следует отметить, что в науке нет устоявшегося мнения относительно данного вопроса. По мнению некоторых ученых, смысл слова «радость» раскрывается через удовольствие. Помимо этого утверждения, можно отметить и мнения ученых, которые раскрывают понятие «радость» через грань веселья. Однако, что в первом, что во втором случае нельзя сопоставлять слово «радость» только исключительно с удовольствием или весельем, так как этого однозначно будет недостаточно. Так, например, можно выделить несколько примеров, которые иллюстрируются в книге К. Антаровой. Например, «*...сошел с ума от* ***радости***» [8, с. 619], «*...меня пронзила* ***радость*** *от встречи с ним*» [8, с. 35], *«Она, точно ребенок, выражала все свои чувства прямо, легко и* ***радостно****»* [8, с. 10]. Таким образом, можно наблюдать, что слово «радость» трактуется как «удовольствие», которое в первом случае проявляется материально, а во втором и третьем – духовно.

При изучении значения слова «радость» невольно это можно делать через призму слова «веселье». Однако, как бы парадоксально это не выглядело, данные лексемы не являются синонимами. Иными словами, одно определение не сможет полностью заменить другое. Например, если говорят, что девушка радостная шла по улице с работы, нельзя сказать, что она веселилась, когда шла с работы. Для сравнения: *«...он становился ребенком и забавлялся с ее сестрой, так весело и* ***радостно*** *смеясь, как этого никогда не могла добиться»* [8, с. 308]. Таким образом, становится понятным, что слова «радость» и «веселье» употребляются в разных значениях: как эмоциональное – радость и физическое, требующее каких-либо действий, – веселье.

Для того чтобы понять смысл значения единицы семантического поля «радость» и, в частности, выделить данную категорию в отдельную самостоятельную единицу, а не как слово-синоним к удовольствию, веселью, счастью и т. д., необходимо выяснить основные функции эмоции радости, то есть ее практическое значение. Условно можно выделить три основные функции, через которые раскрывается «радость», – психофизиологическая, социальная и когнитивная.

Психофизическая функция раскрывается непосредственно в психологическом и физическом состоянии. Например, физиологическое состояние человека меняется, когда он ощущает радость, он чувствует себя полным бодрости и энергии, испытывает чувство эйфории. В анализируемой книге один из основных героев испытывал следующие чувства при наступлении радости: *«Лицо Алисы, полное любви, загорелось румянцем. Глаза её сверкали энергией, вся она светилась* ***радостью*** *и была так прекрасна, что пастор ласково шепнул ей»* [8, с. 328], *«Моя* ***радость*** *потускнела, быстрота движений исчезла. Я стал медленно одеваться и думать, какой сумбур царит в моей голове»* [8, с. 50]. Итак, наблюдаются физиологические изменения, если человек испытывает радость, а также когда данное чувство отступает.

Безусловно, на физиологическое состояние непосредственно влияет психологическое, так как одно состояние совершенно невозможно без другого, в связи с чем радость и есть отражение психологического свойства: *«Как бы легкое облачко мимолетной грусти промелькнуло на светлом лице старца, но через мгновение оно снова засияло* ***радостью****, он оглядел всех нас чудесными синими глазами»* [8, с. 786], *«Мне казалось, что я весь охвачен пламенем, сердце мое ширилось от* ***радости****. Эта* ***радость*** *подступала к моему горлу, заполняла весь мой мозг, и я думал, что сейчас, сию минуту, я улечу в экстазе неведомого блаженства»* [8, с. 625], *«Я едва не подпрыгнул от* ***радости****. Медленно ползла сверху стенка и через несколько минут, все ускоряясь в движении, мягко опустилась на пол»* [8, с. 17]. Таким образом, психофизическая функция «радости» проявляется в психологическом состоянии человека, которое выражается в физической форме.

Социальная функция «радости» проявляется во взаимодействии с внешним миром, то есть человек испытывает радость при совершении определенных действий, которые доставляют ему удовольствие. Например, новорождённый испытывает радость, улыбается, когда взаимодействует с родителями, волонтеры испытывают радость, помогая нуждающимся, люди испытывают радость при общении с приятными им людьми и т. д. Таким образом, данная функция проявляется через совершение определенных действий, ключевым фактором является желание их осуществить, внутренняя гармония с самим собой и получение от этого удовольствия. Так, в исследуемой книге «Две жизни» содержится ряд предложений, которые являются отличным примером данной функции: *«Он начинает ощущать* ***радость*** *жить в труде для другого. Он скучает, если сегодня в нем никто не нуждался. Понятие «быть нужным кому-то» становится ритмом его дня – как ритм дыхания, – неощутимым, если оно идет в гармонии и мире»* [8, с. 627], *«Начинай свой день благословенной* ***радостью*** *жить еще один день на земле, еще один раз имея возможность поклониться Богу в человеке и помочь ему»* [8, с. 637], *«****Радостью*** *ткется светящаяся материя духа,* ***радостью*** *вводится человек в единение с людьми, а следовательно – с нами и со всей вселенной»* [8, с. 706].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что невозможно точно предсказать, что доставляет человеку удовольствие, какие именно действия с внешним миром должны быть совершены, какие манипуляции произведены. Все индивидуально и зависит от человека, однако одно безусловно остается неоспоримым фактом: радость человек испытывает только тогда, когда находится в состоянии гармонии с самим собой и совершает действия, которые доставляют удовольствие.

Когнитивная функция радости проявляется через спектр эмоций и действий, с помощью которых человек познает мир, самого себя и взаимодействует с окружающей реальностью, то есть, говоря обобщенно, когнитивная функция совмещает в себе социальную и психофизиологическую функции. Например, в анализируемом тексте можно выделить следующие примеры: *«Теперь я знаю, что жизнь ведёт каждого так высоко, как велико его понимание своего собственного труда в ней как труда-****радости****, труда светлой помощи, чтобы тьма вокруг побеждалась* ***радостью****»* [8, с. 52], *«И, чтобы войти и утвердиться в гармонии, каждый идет своим путем. Но придет к этому результату только тот, кто нашел* ***радость*** *в пути совершенствования. Жизнь, вся жизнь вселенной – всегда утверждение»* [8, с. 639], *«Оцени эту* ***радость*** *жить не для созерцания Мудрости, не для знания и восторгов любви в нем, не для прославления Бога как вершины счастья, но как простое понимание: все связано, нельзя отъединиться ни от одного человека, не только от всей совокупности своих обстоятельств»* [8, с. 641]. Надо подчеркнуть, что психофизиологическая, социальная и когнитивная функции имеют неразрывную связь, а отделить одну из функций в отдельную можно, но не представляется необходимым, все функции радости, то есть то, как эта самая радость проявляется, прослеживаются только при анализе всех трех функций.

Проанализировав текст «Две жизни» и на основании умозаключений, представленные выше, можно сделать следующие выводы. В основе семантического поля слова «радость» лежит спектр эмоций, взаимосвязь которых и дает представления о радости. Так, доминирующие семы радости – это проявление одновременно чувства удовлетворенности, веселья, бодрости, спокойствия, уверенности в себе, в собственных силах, доверия, эйфории. Все эти чувства возникают при совершении определённых действий, которые уникальны для каждого человека, проявлении волеизъявления: получение желаемого, достижение целей, общение с людьми, совершение благородных действий и т. д.

«Радость» – это выражение эмоций и чувств. Однако, что есть эмоции и чувства? Несмотря на схожесть данных категорий, в науке эти понятия разделяют. Эмоции – выражение чувств во внешнем мире.

Кэррол Э. Изард, говоря об эмоциях, в первую очередь выделяет следующие существенные характеристики:

1. Эмоции – это ощущение, которое так или иначе осознается и переживается индивидуумом.
2. Эмоции – это процессы, которые протекают в организме.
3. Эмоции – выражение чувств.

Таким образом, чувства являются способом выражения эмоций или одним из видов эмоций. Однако это не единственная теория, которая выдвигается в науке. Так, чувства рассматриваются как часть эмоций, которые выступают наравне с настроением, психологическим настроем и аффектами. По мнению некоторых ученных, эмоции и чувства выступают как слова-синонимы. По мнению автора, чувства – это внутренние переживания, которые нельзя увидеть, проследить, а эмоции – это внешнее выражение чувств, эмоции, их можно увидеть, проследить за ними: улыбка, слезы, смех, грусть, веселье, – все это отображается внешне.

В современной лингвистике эта категория не имеет точного определения в науке, в связи с чем возникает достаточно много дискуссий и плюрализм мнений. Конкретные эмоции далеко не всегда закреплены за определёнными ценностями – они способны менять свой окрас и принадлежность к тому или иному эмоциональному типу, в чём и заключается потенциал и перспектива дальнейшего исследования.

Проведя теоретический анализ дефиниций «эмоции» и «чувства», необходимо определиться с тем, что есть радость, и к какой категории можно безошибочно ее отнести, безусловно, руководствуясь логикой автора, где эмоции есть выражения чувств, радость – это эмоции, которые можно увидеть извне. Каждый человек испытывает радость от разных вещей, в связи с чем нет универсального способа доставить радость или эту самую радость испытать. В связи с этим, для того чтобы испытать радость, человек должен искать способы и заниматься тем в жизни, что способно доставить ему радость.

Проанализировав единицы семантического поля «радость» в художественном тексте «Две жизни», которые проявились в тексте всего 1153 раза, мы предприняли попытку выяснить языковые статусы лексико-семантического поля «радость» и способы его реализации в художественном произведении. Исследование показано, что эмоции имеют тесную связь с человеческой деятельностью, и как доминанты в художественном тексте, на наш взгляд, они представляют собой также отражение позиции автора с определенной эмоциональной составляющей, при этом любая позиция является оценочным суждением и не может считаться абсолютной величиной. Дело в том, что у разных людей различное мировоззрение, которое формируется под воздействием комплекса факторов, к которым относятся особенности определенной исторической эпохи; жизненный опыт, знания и представления о мире; социальные категории социума, к которому принадлежит конкретный индивид. Данные положения могут быть применены в изучении художественных произведений, особенно при работе с переведенными художественным текстами. Необходимо обращать внимание на то, что любой текст, кроме авторского замысла, включает дополнительную смысловую и эмоциональную интерпретацию носителя языка (а иногда нескольких носителей, если над переводом работали разные люди).

Библиографический список

1. Винокур Г.О. *Введение в изучение филологических наук*. Москва: Лабиринт, 2000.
2. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1957.
3. Волков В.В., Волкова Н.В. Семантическая доминанта и семантическое поле как опорные единицы анализа художественного произведения. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2014; № 3: 279–283.
4. Янь К. *Анализ лексических средств выражения эмоций в современном русском языке и в художественных текстах И.А. Бунина (радость, удивление, страх)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2018.
5. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019.
6. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Перевод с английского. Москва: Русские словари,1996.
7. Глушак В.М. Роль эмоций в структуре речеповеденческих модусов. *Вестник ВГУ*. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006; № 2: 50–57.
8. Антарова К.Е. *Две жизни*. Москва, 2020.

References

1. Vinokur G.O. *Vvedenie v izuchenie filologicheskih nauk*. Moskva: Labirint, 2000.
2. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
3. Volkov V.V., Volkova N.V. Semanticheskaya dominanta i semanticheskoe pole kak opornye edinicy analiza hudozhestvennogo proizvedeniya. *Vestnik TvGU*. Seriya: Filologiya. 2014; № 3: 279-283.
4. Yan' K. *Analiz leksicheskih sredstv vyrazheniya `emocij v sovremennom russkom yazyke i v hudozhestvennyh tekstah I.A. Bunina (radost', udivlenie, strah)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
5. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2019.
6. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pucskie slovari,1996.
7. Glushak V.M. Rol' `emocij v strukture rechepovedencheskih modusov. *Vestnik VGU*. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2006; № 2: 50-57.
8. Antarova K.E. *Dve zhizni*. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 22.10.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-450-454

***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Lasskaya O.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: koritsalo@mail.ru*
***Logina T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: violet8905@rambler.ru*
***Moliboga G.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: g.l.moliboga.88@mail.ru*
***Mordovina T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: tvmordovina76@mail.ru*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "DAUGHTER" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES. The concept of "daughter" is one of the constants of the human worldview. At the same time, it has pronounced national specifics. The purpose of the article is to reveal the conceptual characteristics of this mental unit in the Russian-language worldview. Scientific originality of the work lies in the fact that for the first time Russian language precedent texts of comic genres are used for the reconstruction of the above-mentioned concept. The authors focus on the detection of social processes and beliefs in Russian society that serve as a source of conceptual characteristics. In the course of the linguistic research, the authors have found that the concept "daughter" has the extensive representation in the Russian language precedent texts of comic genres. Peculiarity of the concept "daughter" derives from the correlation of the concept characteristics with the age of daughter. It is found that the concept of "daughter" is represented in three main aspects: a child, a teenager, an adult woman. The authors pay special attention to disclosing the interrelation of conceptual characteristics with social processes in Russian society, as well as with the psychological characteristics of personality development.

Key words: **cognition, precedent text, concept, national culture, anecdote.**

***Е.И. Давыдова,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***О.Г. Ласская,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: koritsalo@mail.ru*
***Т.В. Логина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: violet8905@rambler.ru*
***Г.Л. Молибога,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: g.l.moliboga.88@mail.ru*
***Т.В. Мордовина,** канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: tvmordovina76@mail.ru*
***А.А. Шиповская,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОЧЬ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

Концепт «дочь» является одной из констант общечеловеческой картины мира. При этом он имеет ярко выраженную национальную специфику. Целью статьи является выявление концептуальных признаков данной ментальной единицы в русскоязычной картине мира. Научная новизна работы определяется тем, что впервые для реконструкции описываемого концепта используются русскоязычные прецедентные тексты юмористических жанров. Результат исследования – выявленная в ходе проведения лингвистического анализа обширная репрезентация концепта «дочь» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров. Характерной чертой концепта «дочь» является детерминация признаков возрастом дочери. Обнаружено, что концепт **«**дочь**»** раскрывается в трех основных аспектах: ребенок, подросток, взрослая женщина. Особое внимание авторами акцентировано на раскрытии взаимосвязи концептуальных признаков с социальными процессами в российском обществе, а также с психологическими особенностями развития личности.

Ключевые слова: **когниция, прецедентный текст, концепт, национальная культура, анекдот.**

В середине 20 века мир столкнулся с социальным штормом, одним из компонентов которого было движение женщин за равноправие.

В настоящее время тяжело представить, но во многих странах еще лет сто назад у женщин не было большинства прав, которыми они обладают сейчас: женщины не могли голосовать, получать высшее образование, принимать решение о браке без согласия старших членов своей семьи и т. д.

Во многих странах востока, например, в Китае, Индии наблюдается численный перевес мужского населения. Большинство женщин даже сейчас пытаются всеми возможными способами родить сына. Они стараются как можно раньше узнать пол ребенка, чтобы, если это будет девочка, можно было прервать беременность. Это вопрос традиции и престижа, которые меняются очень медленно.

Для прабабушек и бабушек современных китаянок каждая дочь была обузой для семьи – ее надо было кормить, одевать, обучать. Выйдя замуж, она становилась частью другой семьи, и родители в старости не могли рассчитывать на помощь и поддержку дочерей.

В некоторых странах Европы вплоть до 20 века имущество могло передаваться только наследникам по мужской линии.

В настоящее время социальные, экономические и юридические системы подвергаются трансформации, предоставляя женщинам больше прав и возможностей. Благодаря этому меняется также восприятие дочерей. Так, на современном этапе существуют семьи, в которых позитивно относятся к рождению дочери, а не сына.

Движение за права женщин в той или иной мере затронуло большинство стран, и Россия – не исключение.

Важно отметить, что каждая из них восприняла эти идеи по-своему, адаптировав под свою культуру и ценности.

Исходя из того, что каждое общество самобытно, социальные права и поведение женщин будет модифицироваться от культуры к культуре. Так же, как и, впрочем, представления о них.

Выявление особенности репрезентации гендера в национальных языках представляет собой огромное поле для разного рода исследований и, разумеется, в сжатых рамках статьи невозможно описать все имеющие гендерные концепты. Поэтому в данном исследовании мы решили остановиться на концепте «дочь», отраженного в русскоязычной картине мира.

В этом исследовании под концептом вслед за И.С. Шулятиковым мы понимаем «единицу коллективного сознания, отправляющую к высшим духовным ценностям, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой» [1, с. 101].

Актуальность исследования продиктована необходимостью описания значимого концепта русскоязычной картины мира в целях оптимизации межкультурной коммуникации.

Целью статьи является описание признаков, входящих в концепт «дочь». Достижение данной цели достигается с помощью решения следующих задач: на основе вербализации концепта в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров выявить признаки, входящие в концепт, а также раскрыть культурные и психологические причины их формирования.

Концепт «дочь» множество раз становился объектом исследования в лингвистике и лингвокультурологии. При этом материалом исследования являлись пословицы, литературные произведения, лексические и фразеологические единицы, фольклор.

Новизна нашего исследования состоит в изучении концепта «дочь» в рамках когнитивной лингвистики на материале современных русскоязычных шуток, анекдотов, баек и афоризмов.

Теоретическая значимость проводимого исследования обусловлена необходимостью выявления и описания наиболее значимых концептов национальной культуры.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые утверждают, что наиболее выпукло культурный концепт раскрывается в прецедентных текстах юмористических жанров [2].

Как отмечают психологи, одним из наиболее эффективных способов восстановить психическое равновесие является осмеяние тревожащих идей. Взгляд на ситуацию с иного ракурса, нахождение в ней забавных моментов или же мысленное доведение до абсурда способно снизить эмоциональный уровень негативных эмоций: страха, стыда, беспокойства и т. д. [3]. Потребность общества регулярно шутить на определенный круг тем подтверждает наличие значимости мыслей и событий, в них описываемых [2, с. 4–5].

Таким образом, произведения юмористических жанров являются благодатным материалом для выявления культурных представлений о ценностях и убеждениях народа, а также раскрытия составляющего наиболее значимых концептов культуры.

Интересной особенностью вербализации концепта «дочь» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров является влияние возраста на концептуальные признаки. Концепт «дочь», таким образом, представлен в трех аспектах: ребенок, подросток и взрослая женщина.

В ходе исследования было выявлено, что в прецедентных текстах довольно частотна тема любви и нежности к малолетним дочерям. Рассмотрим примеры.

Папа решил проверить дочь 3-х лет, как она знает свои фамилию и имя. Подходит в универсаме и с невозмутимым видом спрашивает ребёнка:

— Девочка, ты кто?

Ребёнок с ужасом и слезами на глазах:

— Конфетка твоя ненагляденькаааяяя…[4].

Исходя из употребления ласкательных слов в отношении своих маленьких дочерей (*Конфетка твоя ненагляденькаааяяя*), отцы испытывают к ним самые нежные чувства.

Тот же самый тренд мы встречаем в шутках, где действующим лицом является мать ребенка. Например.

В свой день рождения подходит четырёхлетняя дочка с вопросом:

– *Мамулечка, а откуда я взялась?*

– *Солнышко, мы тебя в капусте нашли!*

– *Мама, какая капуста? Апрель месяц на дворе...*

Тут в разговор вмешивается папа:

– *В квашеной, дочка, в квашеной* [5].

Обратим внимание на слова «мамулечка» и «солнышко». В представленном контексте эти слова демонстрируют позитивные отношения в семье между ребенком и матерью.

Данные наблюдения говорят о наличии признаков ‘трепетное отношение к дочери-ребенку родителей’, ‘маленькая дочь растет в любящей семье’.

Важно отметить, что от девочки не ждут разумного поведения, особых успехов в учебе и спорте. Она приносит радость родителям просто тем, что она есть.

Снисходительное отношение к озорному поведению маленьких девочек в семье манифестируется в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров. Обратимся к примерам.

1. – *Почему Ваша дочь диктанты пишет с ошибками, да ещё и с матами?*

– *А что Вы хотите… Девочка пишет, старается, волнуется, ошибается, начинает нервничать, матерится…* [4].

2. *Я лысый. У меня есть дочь 7 лет. Каждое утро она прибегает ко мне, гладит мою лысину и приговаривает: «Что ждёт меня сегодня, шар судьбы?»* [5].

3. – *Папа, папа, я хочу, чтобы слоники еще побегали!!!*

– *Доченька, пойми, слоники устали, они больше не хотят бегать...*

– *Но я хочу, хочу, хочу!!!*

– *Ладно. Рота, подъём! Построились! На счет три противогазы одеть и бегом марш!* [5].

Как следует из примеров, концепт «дочь» содержит признаки ‘попытки сквернословить’ (*Девочка пишет,.... и матерится*), ‘переходит личные границы родителей’ (*прибегает ко мне, гладит мою лысину и приговаривает: «Что ждёт меня сегодня, шар судьбы?»*), ‘капризничает и манипулирует’ (*Но я хочу, хочу, хочу!!!*).

Примечательно то, что во всех примерах шалости маленькой дочери воспринимаются без агрессии со стороны родителей, скорее, с изрядной долей умиления. Так, в первом примере мы видим, что родитель пытается защитить свою дочь и оправдать употребление ею вульгаризмов перед учителем.

Во втором произведении описывается, как ребенок на постоянной основе (*Каждое утро она прибегает ко мне*) бестактно ведет себя по отношению к своему отцу.

Многие люди испытывают сильный психологический дискомфорт от алопеции и болезненно относятся к напоминанию об этой своей особенности. Даже если человек воспринимает потерю волос в определенном возрасте с пониманием, сложно представить, что упоминание об этом других людей он будет принимать легко. В данном же примере поведение дочери не получает негативного ответа от родителя. Наоборот, регулярность, с которой это действие повторяется, наводит на мысль о том, что проделки маленькой дочери воспринимаются отцом с юмором и нежностью.

В третьем произведении отец, судя по контексту, военный (*Рота, подъём!*) идет на поводу у капризов своей маленькой дочери, желающей посмотреть аттракцион со слониками, и заставляет солдат надеть противогазы и бегать в них (*На счет три противогазы одеть и бегом марш*!).

В обществе существует расхожий стереотип, что мужчины желают рождения сына. Однако после появления дочек часто выясняется, что для мужчины рождение дочери зачастую вовсе не разочарование. Папина дочурка покоряет его сердце до такой степени, что он начинает играть в куклы и плести для дочери венки из одуванчиков.

Как можно заметить из приводимых в исследовании примеров, в отношениях отца и дочери не работает традиционный шаблон отношений в семье: любящая мать и требовательный и дисциплинирующий отец – наоборот: они больше и быстрее прощают, иногда даже чрезмерно балуют ребенка.

Суммируя сделанные наблюдения, можно заключить, что концепт «дочь» включат такие признаки, как ‘абсолютное принятие и любовь отца в юном возрасте’, ‘родители испытывают желание баловать и оберегать свою дочь’, ‘терпимость родителей к проказам дочери’.

Важно отметить, что при репрезентации концепта «дочь» важным отправным моментом служит возраст. В русскоязычных произведениях юмористических жанров отчетливо прослеживается идея о том, что чем старше становится дочь, тем больше беспокойства она приносит родителям.

Так, одной из подобных мыслей можно назвать страх родителей, что девочка-подросток может потерять правильные ориентиры в жизни. Например:

1. *Школьница приходит домой после дня рождения. Мать (грозно):*

– *Пила?*

Дочь:

– *Шампан стаканского* [5].

2. *В 00:30 вчера я уже крепко спала дома. Утром смотрю телефон, там смс от папы: первая – 3:22 – ты где? вторая – 3:30 – Дочь, ты где? третья –3:47 – нашёл* [4].

Как следует из первого примера, маму девочки интересует, употребляла ли ее дочь алкоголь.

Во втором произведении делается акцент на тревоге папы об отсутствии дочери дома в ночное время суток. Судя по контексту, дочь живет с родителями. Это позволят сделать предположение, что в данной шутке речь идет о подростке. То, что отец не знает, где находится дочь, и беспокоится, говорит о том, что она потенциально может быть в опасности, столкнувшись с нехорошей компанией.

Как известно, подростковый возраст – это время, когда в жизни ребенка происходит множество изменений, в том числе биологических, социальных и психологических. Это очень тяжелый момент как для детей, так и для их родителей.

Процесс полового созревания детей, когда так называемый гормональный бунт обостряет психологические проблемы подросткового возраста, часто застает родителей врасплох.

Как отмечают психологи, с возрастом значимость отношений меняется, дети отдаляются от родителей и начинают больше времени проводить со сверстниками. Такое обретение самостоятельности и меньшее времяпрепровождение дома тяжело принять родителям, которые зачастую хотели бы сохранить свое влияние и авторитет в глазах ребенка. Однако для подростка мнение друга зачастую более ценно, чем позиция родителя. При условии полярности данных мнений и ценностных картин мира поведение подростка может не соответствовать ожиданиям от него родителей и служить благодатной почвой для разного рода конфликтов.

У подростков, как правило, отсутствует способность конструировать представление о своем будущем и, как следствие, возможность прогнозировать, к каким последствиям может привести их та или иная пагубная привычка или действие, будь то распитие алкогольных напитков, употребление наркотиков или незащищенный половой акт. Нельзя сказать, что современных подростков всячески ограждают от этой информации, и они не осведомлены об опасностях своих действий, но особенностью их психики является способность жить в текущем моменте и проявлять излишний оптимизм в отношении последствий. Неудивительно, что на определенном этапе такое поведение может стать опасным [6].

Исходя из приводимых примеров, следует сделать вывод о существовании в содержании концепта «дочь» признаков ‘в подростковом возрасте происходит первое знакомство с алкоголем’, ‘желание построения более прочных социальных контактов вне семьи’, ‘провоцирует беспокойство родителей своим беспечным поведением’.

Репрезентации данных признаков концепта «дочь» неизменно сопутствуют такие признаки, как ‘раннее начало половой жизни и нежелательная беременность в юном возрасте’. Рассмотрим примеры.

1. *– Доктор, моей дочери уже 15 лет. Можно ли поговорить с ней на тему секса?*

– *Конечно-конечно. Узнаете много нового и интересного!* [4].

2. *Одна мамаша привела свою 18-летнюю дочь к врачу, с жалобами, что ее дочь постоянно тошнит. Врач осмотрел ее и говорит, что ее дочь беременна уже так месяца 4 примерно.*

– *Да вы что, доктор, моя дочь паинька, он никогда не встречалась с мужчиной! Правда, дочка?!*

– *Даже не целовалась ни разу! – говорит дочь.*

Доктор, ни слова не говоря, подходит к окну и начинает пристально смотреть вдаль. Проходит 5 минут.

– *Доктор, что-то не так? – спрашивает мать.*

– *Нет, нет. Просто в таких случаях на востоке восходит яркая звезда, и три мудреца спускаются с холма. Вот стою, жду...* [4].

В первом примере по реакции врача (*Узнаете много нового и интересного!)* не трудно догадаться о том, что он не верит в невинность 15-летней девочки-подростка, т. к. ситуация, исходя из его врачебного опыта, довольно заурядная.

Во втором примере демонстрируется, что 18 летняя девочка беременеет (*дочь беременна уже так месяца 4*).

И в одном, и в другом примере юмористический эффект шуток основан на вербальных реакциях родителей, базирующихся на наивном представлении о непогрешимости собственного чада.

Всем людям свойственно прибегать к когнитивным искажениям. Для некоторых людей осознание того, что твой ребенок стал взрослым человеком, причиняет боль и вызывает неприятие.

Период юности является временем достижения половой зрелости и, следовательно, способности к продолжению рода. Тем не менее часто бывает, что половая зрелость не тождественна зрелости умственной.

В связи с тем, что подростковая беременность может быть источником не только медицинских и психологических трудностей, но и значительных социальных проблем, таких как, например, бóльшей экономической зависимости от родителей, а также отсутствие образования, опасения родителей о будущем дочери выглядят вполне логичными.

Таким образом, можно заключить наличие признака ‘отрицательное отношение родителей к раннему началу половой жизни дочерей и ранней беременности’ в содержании концепта «дочь».

Важно отметить, что, согласно русскоязычным прецедентным текстам юмористических жанров, по мере взросления дочерей отношения с ними у отцов имеют тенденцию усложняться и терять былую нежность, а с мамами же становиться более теплыми. Рассмотрим примеры.

– *Мамуля, аллё!? Тут папуля кофе разлил на твоё белое платье. Замочить его или как?*

– *Папу пока не трогай, а платье в стиралочку брось, вечером приеду, будем разбираться!* [4].

Смысл шутки заключается в обозначении женской коалиции против папы. Дочь и жена выступают представителями той силы, которая работает сообща и способна прибегнуть к наложению санкции за малейшую провинность (*Замочить его или как? ... Папу пока не трогай ... приеду, будем разбираться*).

Исследователи отмечают, что связь матери и дочери полностью отличается от связи матери и сына или отца и дочери.

Как правило, отец выбирает скупую на слова систему общения. Матери же в основном открыты и склонны к налаживанию близкого эмоционального контакта. Они также более тактильны и осознают важность слов поддержки и регулярных вербальных «поглаживаний». Данные факторы становятся особенно важными в общении с девочкой-подростком, учитывая нестабильный гормональный фон последних и постоянные перепады настроения. Отцы часто недооценивают важность этих жестов [7].

Более того, каждая мама хорошо помнит трудности, с которыми она столкнулась в возрасте ее дочери. Поэтому неудивительно, что отношения между матерью и дочерью с возрастом становятся все теплее и ближе.

Из сделанных наблюдений следует, что концепт «дочь» содержит признаки ‘прохладные отношения с отцом во взрослом возрасте и более близкие и доверительные с матерью’.

Не последнюю роль в тесной дружбе матери и дочери играет культурная традиция и экономическая составляющая.

Как в царской, так и в советской России, выходя замуж, девушка не рвала отношения с семьей своих родителей. Мать девушки могла оказывать посильную помощь в воспитании внуков, помогать советом и делом. Данная традиция сохранилась до сих пор в силу сложившихся близких отношений, а также трудностей, с которыми сталкиваются большинство семей, решая родить ребенка.

Несмотря на поддержку, которую оказывает государство, многие семьи отмечают снижение уровня благосостояния при появлении у них детей. Женщины стремятся как можно раньше выйти из декрета и начать работать. В этом случае необходимую помощь могут оказывать бабушки.

Бывает, однако, что матери полностью растворяются в жизни своих дочерей. Распространенность данного явления в культуре подтверждается обилием анекдотов и шуток о злых тещах, которые рьяно отстаивают интересы своих дочерей и постоянно вмешиваются в дела молодых семей. Обратимся к примерам.

1. *Мама наставляет дочку, выходящую замуж:*

– *Доченька, никогда не спорь с мужем! Сразу закатывай истерику!* [5].

2. *Дочь: Але, мама мы поругались. Мама: ну ничего доченька, у всех бывает. Все будет хорошо. Дочь: Да это понятно, а с трупом* чего делать? [4].

Как следует из приводимых произведений, мать является наставницей дочери в семейных вопросах. Она дает токсичные советы о том, как вести себя с мужем (*никогда не спорь с мужем! Сразу закатывай истерику*) и тем человеком, к которому дочь обращается в сложных вопросах (*Але, мама мы поругались, ... а с трупом чего делать?*).

Таким образом, можно заключить наличие признака ‘взрослая дочь прислушивается к советам матери’ в содержании описываемого концепта.

Известно, что отношения отца и матери очень важны в контексте формирования личности ребенка. Роль родителей в жизни дочери состоит в том, чтобы показать ей картину семейной жизни, основанную на уважении и любви. Это первый образ семейной жизни и отношений, который она видит, и через него он перенесется во взрослую жизнь – поведение матери может стать постоянным ориентиром для ее собственных отношений в будущем. Эта идея четко прослеживается в юмористических произведениях. Обратимся к примерам.

1. *Мама обращается к дочери:*

– *Доченька, будь любезна, принеси мне пять тарелочек из кухни!*

– *У нас будут гости, мамочка?*

– *Нет, доченька, у нас будет небольшой разговор с твоим папочкой!*

2. *– Вот говорят: зло порождает зло. Что это значит?*

– *Ну вот, к примеру, у моей тещи родилась моя жена.*

Как следует из первого произведения, мать является негативным образцом для подражания для своей дочери. Во-первых, своей просьбой принести ей тарелочек для разговора с папой она втягивает ребенка в конфликт родителей. Во-вторых, по контексту несложно понять, что в качестве основных аргументов мама будет выдвигать свои эмоции и прибегать к устрашающим жестам в виде битья тех самых злополучных тарелок. Чему может научиться ребенок у такой

мамы: вероятнее всего, подрастающая дочь научится решать конфликты напором и скандалом.

Подтверждением тому являются шутки, подобные второму примеру. В них прослеживается идея некой преемственности негативных особенностей поведения, которые дочь переняла у матери (зло порождает зло – у моей тещи родилась моя жена).

Исходя их данных наблюдений, логично сделать вывод о наличии признаков ‘мама выступает ролевой моделью для дочери’, ‘дочь учится у своей мамы как строить отношения’ в концепте «дочь».

Даже сейчас брак, как возможность повысить свой социальный статус, находит одобрение и положительно оценивается обществом, эти идеи находят отражение в обилии юмористических произведений. Обратимся к примерам.

1. – *Доченька, почему ты не хочешь выйти замуж за отца твоего будущего ребёнка?!*

– *Но, мамочка, как я могу выйти замуж за человека, которого почти не знаю?* [4].

2. *Мать хвалит жениха, а дочь ей раздраженно отвечает:*

– *Оставь меня в покое, мама! Разве ты не видишь, что мистер Браун стар, некрасив и противен! Единственное его достоинство – это деньги…*

– *Почему единственное, доченька? Не забывай о его пороке сердца!* [5].

Как демонстрируется в первом примере, мать пытается мотивировать свою дочь выйти замуж за человека, от которого она ждет ребенка. Из слов дочери « *Но, мамочка, как я могу выйти замуж за человека, которого почти не знаю?»* становится понятно, что она едва знает этого мужчину. Суть шутки становится понятной при знании культурно-социального контекста.

На протяжении столетий в России завести ребенка, не вступив в брак, считалось позором и всячески порицалось. Отношение к таким женщинам стало более лояльным только последние двадцать лет. Старшим же поколением ситуация все еще может восприниматься болезненно.

В дополнение следует также учитывать финансовый аспект вопроса. Содержание, воспитание и образование ребенка – дело затратное и, принимая решение оставить ребенка, молодая женщина сталкивается с множеством проблем, большую часть из которых создает недостаток денег. Чтобы вырастить малыша самостоятельно, ей придется намного больше работать, часто в ущерб общению с самим ребенком. При условии хороших отношений в семье частично уход за ребенком могут взять на себя бабушки. При этом невозможно отрицать, что при отсутствии поддержки со стороны своих родителей ситуация, с которой сталкивается молодая женщина, патовая.

Именно об этом может тревожиться мать в приводимой шутке и настаивать на браке, в котором она видит возможность соблюсти социальные приличия и обрести необходимую финансовую поддержку для дочери и будущих внуков.

Во втором произведении демонстрируется, что настойчивость матери в вопросе о замужестве ее дочери напрямую связана с меркантильным интересом. Упоминание проблем со здоровьем потенциального жениха наряду с внушительным капиталом расценивается матерью скорее как достоинство, нежели недостаток. Логика здесь следующая: выйдя замуж, дочь в короткие сроки может стать богатой вдовой. Судя по словам «*Оставь меня в покое, мама! Разве ты не видишь*» разговор идет на повышенных тонах, и родительница проявляет упорство в вопросе о выгодном замужестве.

В России выйти замуж за достойного, состоятельного человека во все времена расценивалось как особая удача.

В настоящее время благодаря научному прогрессу упростилось ведение домашнего хозяйства, повысилась образованность женщин, и возникла возможность жить одному, не теряя в комфорте. Научные открытия в области контрацепции, безусловно, повысили прогнозируемость количества детей и время их появления. Серийная моногамность сделали брак желательным, но не обязательным в современной жизни. Существуют женщины, которые отваживаются растить детей самостоятельно, не прибегая к помощи мужчины.

С другой стороны, экономические кризисы и необходимость постоянно переучиваться, улучшая свою квалификацию и повышая конкурентоспособность на рынке труда, заставляют женщин по-прежнему с большим уважением смотреть на институт брака как на возможность приобрести надежного партнера по жизни, который может помочь решить денежные трудности.

Обеспокоенность родителей вопросами брака дочери продиктована их желанием обеспечить ей будущее и обрести финансовое благополучие, которое ассоциируется для них с безопасностью и счастьем. Сделанные наблюдения позволяют заключить наличие признака ‘родители подталкивают дочь к браку’ в содержании концепта «дочь».

Если денежный вопрос настолько важен в обществе, то логично возникает вопрос: почему именно выгодный брак связывают с вернейшим способом улучшить благосостояние, а не, например, образование и создание собственного бизнеса?

Анализ русскоязычных прецедентных текстов юмористических жанров показал, что в картине мира, рисуемой в данных произведениях, способности женщин совершать научные открытия или самостоятельно продвигаться по карьерной лестнице нивелируются сомнениями в их интеллектуальные способности.

Как мы могли наблюдать в примерах о маленьких дочках, родители от девочек в целом не ожидают наличия блестящего ума и академических успехов. Их отношение несколько меняется, когда речь заходит уже о взрослой женщине.

1. – *Дочь, ты сама можешь решать, кем тебе стать.*

– *Но мам! Я хочу быть принцессой единорогов!*

– *Ясно, значит юрист* [4].

2. *Дочь обращается к отцу, который смотрит футбол.*

– *Никак не могу решить, на какой факультет мединститута мне лучше поступить: на кардиологический, или на стоматологический?*

– *А сколько у человека зубов?*

– *Тридцать два.*

– *А сердце одно?*

– *Одно.*

– *Счёт 32:1 в пользу стоматологического* [4].

Как следует из первого анекдота, в возрасте принятия решения о будущей карьере, приблизительно 18 лет, дочь не способна рационально мыслить и витает в облаках своих фантазий (*Я хочу быть принцессой единорогов*!). В данном примере интересным моментом является то, что, осознавая недалекость своего чада, решение за дочь принимает мать (*Ясно, значит юрист*).

Во втором примере дочь обращается за советом о выборе профессии к отцу. Как и в предыдущем примере, родитель сомневается в интеллектуальных способностях своего ребенка, советуя ей остановить свой выбор на профессии, в которой ее некомпетентность не будет фатальной для тех, кто обращается к ней за помощью (*Счёт 32:1 в пользу стоматологического*).

В данных примерах красной нитью проходит мысль о том, что женщины менее компетентны в профессиональных вопросах, чем мужчины. Разумеется, в реальности это не так. Однако, учитывая способность прецедентных текстов аккумулировать в себе социальные стереотипы и выступать лакмусовой бумажкой общественного сознания, можно с уверенностью говорить о распространенности подобных идей в обществе.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании в структуре концепта «дочь» признаков ‘невежественность, инфантильность, профессиональная безграмотность’.

Суммируя сделанные в ходе исследования выводы и наблюдения, можно заключить, что слово «дочь» является значимым культурным концептом.

В ходе исследования были в полной мере решены задачи исследования и достигнута его цель.

Анализ репрезентации концепта «дочь» в русскоязычных произведениях юмористических жанров показал, что данная ментальная единица обладает обширным набором признаков.

Было выявлено, что описываемый концепт представлен в трех основных аспектах в зависимости от возраста дочери: ребенок, подросток и взрослая женщина.

Авторы обнаружили, что репрезентация в данных аспектах соотносится с биологическим возрастом и психологическими особенностями, присущими каждому периоду развития.

Как удалось выявить на основе изучения русскоязычных произведений юмористических жанров, для российской культуры характерна манифестация полного принятия и любви к ребенку женского пола. В юном возрасте родители проявляют к ней необыкновенное терпение и не выдвигают особых требований в плане академических или спортивных успехов.

Концепт «дочь» в данном аспекте представлен такими признаками, как трепетное отношение к дочери-ребенку родителей, маленькая дочь растет в любящей семье, абсолютное принятие и любовь отца в юном возрасте, родители испытывают желание баловать и оберегать свою дочь, терпимость родителей к проказам дочери.

Анекдоты и шутки о дочерях-подростках отличаются от описанных выше как по направленности внимания, так и по эмоциям, которые в них эксплицируются.

В них мы не увидим умиления от проделок собственного чада, столь свойственных произведениям про маленьких дочек. В прецедентных произведениях юмористических жанров регулярно звучит мысль о том, как бы уберечь дитя от самого себя в период гормонального взрыва. Родители проецируют свои опасения на подростка и тревожатся из-за отдаления дочери, ее поисков себя, желания быть принятой социумом себе подобных.

В этом аспекте концепт «дочь» содержит следующие признаки: в подростковом возрасте происходит первое знакомство с алкоголем, желание построения более прочных социальных контактов вне семьи, провоцирует беспокойство родителей своим беспечным поведением, раннее начало половой жизни и нежелательная беременность в юном возрасте и отрицательное отношение родителей к данному факту.

Априори считается, что все родители желают добра своим детям. Как показал анализ юмористических произведений, хорошее будущее для взрослых дочерей неразрывно связано с двумя достижениями: удачный брак и хорошее образование. Причем приоритет отдается именно замужеству. Исследование доказало, что этот фактор обусловлен как культурными предпосылками – приоритету семьи и детей, так и экономическими.

Этот аспект концепта «дочь» включает такие признаки, как невежественность, инфантильность, профессиональная безграмотность дочери, родители подталкивают молодых женщин к вступлению в брак, мама выступает ролевой моделью для дочери, дочь учится у своей мамы, как строить отношения, прислушивается к ее советам, прохладные отношения с отцом во взрослом возрасте, доверительные отношения с матерью.

Уникальной чертой концепта «дочь» является наличие в структуре концепта антонимичных признаков – теплые отношения с отцом в детстве и прохладные отношения – во взрослом возрасте. Представленные в разных аспектах данные признаки составляют динамический элемент сценария развития отношений внутри семьи.

Важно отметить, что в произведениях звучат два голоса: первый – это голос дочери, второй – это голос ее родителей. Сам концепт при этом выглядит как клубок из собственно особенностей поведения и образа мышления дочери и тревог, опасений и желаний родителей.

Подводя итог исследованию репрезентации концепта «дочь» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров, следует отметить, что исследование вносит вклад в развитие концепции когнитивной организации языковой системы.

В перспективе дальнейшие исследования вербализации ключевых концептов культуры будут способствовать раскрытию основных элементов российской ментальности и пониманию основных движущих тенденций в современном обществе.

Практическая значимость данной работы определяется тем, что полученные результаты могут использоваться в преподавании теоретических и практических курсов лексикологии, общего языкознания, при разработке спецкурсов по когнитивной лингвистике, а также при практическом овладении русским языком как иностранным.

Библиографический список

1. Шулятиков И.С. Термин «Концепт» в современной лингвистике *Вестник ВятГУ*. 2015; № 12: 98–102.
2. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
3. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний. *Психологический журнал*. 2005; № 2: 68–80.
4. *Анекдоты про дочь. Мир анекдотов*. Available at: https://www.anekdotovmir.ru/anekdoty-pro/anekdoty-pro-semyu/anekdoty-pro-doch/
5. *Анекдоты про маму и дочь. Приколы и шутки про маму и дочь.* Available at: https://anekdoty.ru/pro-doch/
6. Бениаминова Г.Э., Литовченко О.П., Петрич А.Р. Опасности и риски подросткового возраста *Приоритетные направления развития экономики страны в условиях глобализации: теория и практика*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новороссийск, 2021: 599–607.
7. Фомичева Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков. *Психологическая наука и образование*. 2005; № 3: 26–40.

References

1. Shulyatikov I.S. Termin «Koncept» v sovremennoj lingvistike *Vestnik VyatGU*. 2015; № 12: 98-102.
2. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
3. Prohorov A.O. Funkcional'nye struktury i sredstva samoregulyacii psihicheskih sostoyanij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; № 2: 68-80.
4. *Anekdoty pro doch'. Mir anekdotov*. Available at: https://www.anekdotovmir.ru/anekdoty-pro/anekdoty-pro-semyu/anekdoty-pro-doch/
5. *Anekdoty pro mamu i doch'. Prikoly i shutki pro mamu i doch'.* Available at: https://anekdoty.ru/pro-doch/
6. Beniaminova G.`E., Litovchenko O.P., Petrich A.R. Opasnosti i riski podrostkovogo vozrasta *Prioritetnye napravleniya razvitiya `ekonomiki strany v usloviyah globalizacii: teoriya i praktika*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novorossijsk, 2021: 599-607.
7. Fomicheva L.F. Obraz roditelej i predstavlennost' otnoshenij s nimi u podrostkov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2005; № 3: 26-40.

Статья поступила в редакцию 19.10.22

УДК 811.111.351.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-454-458

***Alieva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laalieva@mail.ru*

***Alisultanov A.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alisultanov.as@mail.ru*

***Magamdarov R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of the English Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: magamdarow@yandex.ru*

***Suleimanova T.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova14@mail.ru*

***Radjabova P.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: peridgpu@mail.ru*

THE INFINITIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE AND ITS EQUIVALENTS IN THE LEZGIN AND RUTUL LANGUAGES. The article highlights the structural and semantic features of the infinitive in the English language and its equivalents (the masdar and the indefinite form) in the Lezgian and Rutul languages. The comparative treatment of these categories in these languages helps to identify the structural and typological characteristics of the infinitive / masdar in the languages being compared. The introductory part of the article provides the analysis of the views of researchers on this problem. The main content of the study is the structural-semantic and morphological analysis of the Infinitive in these languages. The authors conclude that in these languages non-finite verb forms include the Infinitive in the English language, which is equivalent to the masdar and the indefinite verb forms in the Lezgin and Rutul languages, with certain morphological structure and specific set of paradigmatic forms. The interpretation of the problem presented by the authors in the article may contribute to the theory and practice of conducting comparative studies using the material of languages belonging to different genealogical and structural types.

Key words: **infinitive, masdar, verbal nominal, adverbial participle (verbal adverb / absolutive), English langu age, Rutul language, Lezgin language, indefinite and continuous infinitive categories, category of grammatical class, word formation, structure, semantics, functions.**

***Л.А. Алиева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: laalieva@mail.ru*

***А.С. Алисултанов,** д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alisultanov.as@mail.ru*

***Р.Ш. Магамдаров,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: magamdarow@yandex.ru*

***Т.А. Сулейманова,** канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: suleimanova14@mail.ru*

***П.Т. Раджабова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: peridgpu@mail.ru*

ИНФИНИТИВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТЫ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье на грамматическом и лексическом уровнях сопоставляются структурно-семантические особенности инфинитива в английском языке и его эквивалентов (масдара и неопределенной формы) в лезгинском и рутульском языках. Компаративное расследование данных категорий помогло выявить структурно-типологические характеристики инфинитива/масдара в сопоставляемых языках. Во вводной части статьи приведен анализ взглядов ученых на данную проблему. Основное содержание исследования составляет структурно-семантический и морфологический анализ нефинитива в указанных языках. Авторы приходят к выводу, что в вовлеченных в орбиту сопоставительного анализа языках инфинитные формы глагола состоят из инфинитива

в английском языке, эквивалентами которого выступают масдар и неопределенная форма глагола в лезгинском и рутульском языках, отличающиеся своеобразием как морфологической структуры, так и специфическим набором парадигматических форм. Предлагаемая в статье трактовка проблемы может быть использована в теории и практике построения сопоставительных исследований на материале языков различных типов структурного устройства и генеалогии.

Ключевые слова: **инфинитив, масдар, отглагольное имя, деепричастие/абсолютив, английский язык лезгинский язык, рутульский язык, неопределенный и длительный разряды инфинитива, категория грамматического класса, словообразование, структура, семантика.**

Известно, что для каждого языка характерна особая система специфических грамматических значений, а также набор способов их экспликации различными языковыми средствами. Степень сходств и различий в арсенале грамматических значений, способов и средств их реализации в различных языках, по мнению В.Д Аракина, возможно более отчетливо выявить в результате сопоставительного анализа того или иного языкового феномена [1, с. 58]. Проблема описания особенностей функционирования инфинитива в генеалогически неродственных и структурно типологически отличающихся языках, таких как английский, лезгинский и рутульский, представляется весьма актуальной. Цель данного исследования состоит в сопоставлении инфинитива в перечисленных языках, и для достижения указанной цели ставятся задачи сопоставительного анализа особенностей семантики, структуры и функций инфинитива как неопределенной формы глагола в английском языке и его эквивалентов в лезгинском и рутульском языках. Предлагаемый алгоритм сопоставления инфинитива на фактическом материале английского, лезгинского и рутульского языков используется впервые. Теоретическая и практическая значимость результатов исследования состоит в выявлении общего и частного в структурировании, значении и функционировании неопределенной формы глагола в трех языках, а также в их использовании в практике обучения английскому языку в полиэтнической среде.

В генеалогическом аспекте английский язык относится к германской группе индоевропейской семьи языков и в структурно-типологическом отношении представляет собой образец аналитических языков с чертами корнеизоляции и агглютинации. Сопоставляемые лезгинский и рутульский языки относятся к лезгинской подгруппе нахско-дагестанской группы кавказской семьи языков. По своей структурно-типологической характеристике лезгинский язык относят к языкам эргативно-флективному морфологическому типа с преобладанием в грамматике черт агглютинации [2]. Рутульский язык, по мнению исследователей, также относится к структурному типу агглютинативно-флективных языков [3, с. 19; 4, с. 60–63].

В грамматической системе большинства языков центральной частью речи выступает глагол. Так, У. Чейф, признавая определяющую роль глагола в языковой системе, отмечает, что семантическое влияние глагола в языке является доминирующим. Доминирование глагола в речи, по его мнению, проявляется в регулировании вербального контекста, окружающего имя существительное. Указанный автор высказывает идею об эквивалентности либо сугубо одного глагола, либо глагола сочетающегося с одним или несколькими именами существительными, целому предложению [5, с. 116].

Парадигма глагола как семантически и функционально важнейшей части речи занимает особое место в формировании и функционировании грамматической системы языка. Базовой формой глагола выступает инфинитив как его исходная или неопределенная форма и относится к неличным/нефинитным формам глагола в сопоставляемых языках.

В.Н. Жигадло и др. квалифицируют инфинитив в английском языке в качестве неличной формы глагола, репрезентирующей отвлечённое, обобщённое понятие о действии без указания на лицо, число или наклонение, то есть в указанной форме связь действия с лицом, выполняющим его, не эксплицируется формально, а лишь подразумевается логически [6, с. 161].

Парадигма инфинитива, как отмечают Л.С. Бархударов и Д.А. Штелинг, включает в себя формы трёх грамматических категорий: временной отнесенности, вида и залога [7, с. 218].

В целом в английском языке, как отмечают Е.А. Корнеева и др., парадигма форм английского инфинитива оказывается весьма богатой. С учетом того, что инфинитив может стоять в активном и пассивном залогах, парадигма его форм может быть представлена в следующем виде:

а) Indefinite (простой), ср.: *to do – to be done*;

б) Continuous (длительной), ср.: *to be doing – to be being done*;

в) Perfect (перфектной, совершенной), ср.: *to have done – to have been done*;

г) Perfect Continuous (перфектной длительной), ср.: *to have been doing – to have been being done* [8, с. 147].

Как свидетельствуют приведенные примеры, за исключением исходной простой формы активного залога все остальные парадигматические формы английского инфинитива образуются аналитическим способом.

Следует отметить, что в случаях перфектных форм инфинитива мы имеем дело с категорией корреляции, ибо указанные формы функционируют исключительно в качестве компонентов сложного сказуемого и своей семантикой эксплицируют значение предшествования. Данная особенность свидетельствует о способности английского инфинитива выражать категорию относительного времени, ср.:

She must ***be saving*** *money for her mother's birthday*. 'Должно быть, она откладывает деньги на день рождения своей мамы'.

His words can't ***have come*** *as a surprise for her.* 'Его слова не могли стать неожиданностью для нее'.

К специфическим признакам неопределенной формы глагола в английском языке относится отсутствие у нее какого-либо специального окончания и ее употребление с частицей *to*. В речи встречаются случаи, когда частица *to* может опускаться. Функционирование указанных двух форм инфинитива (с *to* и без него) в современном английском языке объясняется тем, что данные формы исторически восходят к двум падежным формам. Считается, что инфинитив произошёл от имени существительного, и в древнеанглийском языке инфинитив обладал формами двух падежей, а именно – именительного и дательного.

К особенностям функционирования инфинитива в английском языке следует также отнести возможность употребления частицы *to* в качестве маркера инфинитива вместо самого инфинитива в конце предложения в случаях, когда данный глагол упоминался в предложении ранее, ср.:

They expected us to go with them, but we didn't want to. 'Они ждали, что мы пойдем с ними, но мы не захотели'.

В тех случаях, когда в предложении частица перед инфинитивом опускается, инфинитив именуется термином bare infinitive, то есть «оголенным» инфинитивом и употребляется после ряда смысловых глаголов типа *to make* 'заставлять', *to let* 'позволять', *to have* 'заставлять', а иногда и после глагола *to help* 'помогать'. Указанная форма инфинитива также употребляется после модальных глаголов и после глаголов чувственного восприятия (*to see* 'видеть', *to hear* 'слышать', *to feel* 'чувствовать', *to watch* 'наблюдать', *to notice* 'замечать') в составе сложного дополнения, а также после вспомогательных глаголов в формах будущего неопределенного и будущего в прошедшем времен, например:

I can ***jump.*** 'Я могу прыгать'.

I saw the boy ***drop*** *his toy and* ***run*** *up to his mother*.

He'll ***visit*** *you*. 'Он навестит вас'.

He said that he would ***visit*** *you*. 'Он сказал, что он навестит вас'.

Наряду с положительной формой, инфинитив в английском языке обладает также и отрицательной формой, которая образуется посредством употребления частицы *not* перед ним, ср.: *to go – not to go*.

В англистике высказывается мнение о том, что у инфинитива отсутствует самостоятельное временное значение, и что такого рода значение инфинитива зависит от времени сказуемого предложения. Так, например, семантика форм неопределенного и длительного разрядов указывает на одновременный характер совершения действия инфинитива с действием сказуемого предложения [6, с. 162]. Например:

We are glad to see you. 'Мы рады видеть вас'.

They were glad to come in time. 'Они были рады, что прибыли вовремя'.

В лезгинском и рутульском языках, как эквиваленты инфинитива английского языка, функционируют две исходные формы а) масдар; б) неопределенная форма или собственно инфинитив [9, с. 38]. По мнению Абдулмуталибова Н.Ш., масдар лезгиского языка эквивалентен отглагольному существительному [10, с. 7]. Исходя из приведенных семантических характеристик масдара в лезгинском и рутульском языках, возможно признание указанной формы глагола эквивалентом отглагольного существительного в английском языке.

В арабской лингвистике, откуда пришло данное понятие, масдар рассматривается как глагольное образование, обозначающее название действия и состояния, выражаемого глаголом. Масдар характеризуется как наличием свойств имени, так и рядом глагольных свойств, т. е. выражением действия, категорием переходности, управлением винительным и родительным падежами с предлогом, и тем самым относится к группе глагола, и в отличие от личных форм глагола масдар обозначает действие вне связи со временем и лицом [11, с. 186]. Так, например, подмечено, что в лакском языке дагестанской группы языков прослеживается эквивалентность/сходство масдара в лакском языке и герундия в английском языке; однако указанные формы в двух языках отличаются набором разных категориальных признаков [12, с. 92].

Масдар представляет собой особую форму отглагольного имени действия, совмещающую в себе признаки, как имени, так и глагола, ср.: лезг. *тухун* 'носить'; *чIагун* 'замерзать'; рут. *лешун* 'брать'; *сигъин* 'замерзать'.

В лезгинском языке масдарные формы некоторых глаголов, будучи именем действия, имеют тенденцию к субстантивации, ср.: *тIуън* 'есть, кушать' и *тIуън* 'еда'; *куклун* 'драться, скандалить' и *куклун* 'драка, потасовка, скандал'; *зурзун* 'дрожать' и *зурзун* 'холодная дрожь, озноб' [13, с. 136, 14].

Что касается масдара в рутульском языке, то данная исходная глагольная форма практически всегда совмещает в себе семантику глагольного действия и глагольного имени действия, ср.: *гакъын* 1. 'Смотреть; наблюдать'; 2. 'Осматривание; наблюдение'; *ликIун* 1. 'Гореть'; 2. 'Горение'; *кьалкьын* 1. 'Дрожать'; 2) 'Дрожь; дрожание' [15; 16, с. 8].

В системе лезгинского глагола функционирует форма на *-з*, впервые выделенная П.К. Усларом [17] и квалифицированная им в качестве формы деепричастия настоящего времени. Л.И. Жирков внес уточнение относительно того, что

формы на -з имеют целевое, долженствовательное значение, ср.: *физ* ‘чтобы идти, (нужно) идти’ [18].

Несмотря на имеющийся разброс мнений в трактовке формы деепричастия/абсолютива на *-з* в лезгинском языке в работах У.А. Мейлановой [19], Б.Б. Талибова [14], Р.И. Гайдарова [20], все процитированные исследователи единодушно квалифицируют ее в качестве одной из основных форм, служащих базой для образования большинства форм грамматического времени в лезгинском языке. Вероятно, данное обстоятельство послужило основанием для М. Хаспельмата, который при определении исходных форм лезгинского глагола, наряду с масдаром, квалифицирует деепричастие/абсолютив лезгинского глагола в качестве инфинитива [21, с. 153–157].

Инфинитив в рутульском языке, по мнению А.С. Султановой, также отличается обилием форм, связанных со словообразованием и словоизменением [22]. Однако перечень форм, входящих в парадигму инфинитива в рутульском языке, в корне отличается от набора форм инфинитива в английском языке и показывает определенную близость с лезгинским языком. Сказанное, прежде всего, относится к тому обстоятельству, что инфинитив в лезгинском и рутульском языках оказывается представленным в виде *двух* следующих *основных форм*:

А. Особой инфинитивной формой именуемой масдаром, которая, будучи отглагольным именем действия, совмещает в себе признаки как имени, так и глагола. Масдар в рутульском языке был впервые выделен А.М. Дирром, который назвал его «неопределенной формой на *-н*» [23, с. 68]. Функционирование масдара в рутульском языке как глагольной формы с суффиксом *-н*, восходящей к форме абсолютива прошедшего времени, признает также и Е.Ф. Джейранишвили [24, с. 68]. Г.Х. Ибрагимов квалифицирует масдар как глагольное имя, оканчивающееся на –vн и обладающее формами грамматических классов и числа [25, с. 101].

Масдар образуется при помощи окончания *–vн,* реализуемого в виде *-ун, -ин* в лезгинском языке и *-ын, -ыIн-ин, -ун, -уIн* в рутульском языке ср.: лезг.: *лугьун* ‘говорить’; *кхьин* ‘писать’; рут.: *гьалгьын* ‘говорить’; ‘говорение’; *кыIхыIн* ‘опускать’; ‘опускание’; *сихьин* ‘ставить’; ‘установление’; *ругъун* ‘округляться’; ‘округление’; *хъуIгъуIн* ‘возвращаться’; ‘возвращение’.

Б. Вторая же форма в рутульском и лезгинском языках представляет собой собственно неопределенную форму, которая образуется при помощи окончания *-vз* (лез.) и *-vс* (рут.), например: лезг.: *къачуз* ‘брать’, *храз* ‘ткать’, *кхьиз* ‘писать’; рут.: *сахас* ‘спать’; *саьхьаьс* ‘мокнуть’; *paIгъaIc* ‘просить руки девушки’, *эmIec* ‘вводить’; *сихьис* ‘класть’; *лешус* ‘взять’, ‘брать’; *уIхуIс* ‘беречь’; ‘сохранить’.

Как свидетельствуют приведенные примеры, качество гласной в окончании масдара и неопределённой формы при выраженной тенденции к соблюдению закона сингармонизма в лезгинском языке в целом, как и в рутульском языке, оказывается обусловленным качеством гласной основы глагола.

По своей *морфологической структуре* инфинитив как основная форма глагола в английском, лезгинском и рутульском языках включает в себя следующие разновидности:

а) простые инфинитивы (simple): англ. *to come* ‘приходить’, *to see* ‘видеть’; масдары в лезг. *кьун* ‘держать’, *mIуьн* ‘есть, кушать’ и в рут. *гийхьин* ‘молчать’; *гьагун* ‘видеть’; *йыгын* ‘хотеть’;

б) производные инфинитивы (derived), ср.: англ. *to shorten* ‘сокращать’, *to classify* ‘классифицировать’, *to dismiss* ‘увольнять’. В сопоставляемых лезгинском и рутульском языках к производным относятся масдарные формы, так называемых превербных глаголов типа лезг. *эвичIун* ‘спуститься с чего-л., куда-л.’, *экъечIун* ‘выйти откуда-л.’, *какатун* ‘попасть подо что-л.’; рут. *гъаргын* ‘остаться на чём-л.’, *гихьин* ‘подкладывать’; *леейин* ‘срезать’, ‘снимать’, ‘срывать’.

Кроме того, в лезгинском и рутульском языках к производным можно отнести также масдарные формы глаголов, которые образуются в лезгинском языках при помощи аффиксов *-х-,* (*-хъ-*), аналогом которых в рутульском является аффикс *(-)хъ-*. Указанные аффиксы используются в качестве префикса в структуре масдара, как правило, простых глаголов, ср.: лезг. *хуьтIуьн* ‘доедать’ < *mIуьн* ‘есть’, *хъувун* ‘снова делать’ < *авун* ‘делать’, *хъфин* ‘идти ещё раз’ < *фин* ‘идти’; рут. *хъихин* ‘отнести снова’ < *йихин* ‘нести’; *хъалгын* ‘говорить снова’ < *гьалгын* ‘говорить’. Что касается производных или превербных глаголов двух указанных языков, то в их структуре указанный аффикс инфигируется, ср.: лезг. *къахчун* ‘ещё раз брать’ < *къачун* ‘брать’, *ахкъалтIун* ‘снова закончиться’ < *акъалтIун;* рут. *хитIин* ‘соединять’, ‘сочинять’ < *итIин* ‘вдевать’; *хаIчIун* ‘приступать’ < *аIчIун* ‘входить’; *сихъихьин* ‘ставить снова’ < *сихьин* ‘ставить’, *лихъитIин* ‘снова выиграть у кого-л.’

В *семантике* производных масдаров в лезгинском и рутульском языках, образованных при помощи указанных аффиксов, наряду со значением повторности действия исходного глагола может быть также выражены идеи антонимичности в их семантике, ср.: лезг.: *тухун* ‘носить’ – *хутахун* ‘уносить обратно’; рут.: *йыхьын* ‘идти куда-л.’ – *хъыхьын* ‘уходить’, а также идея повторяемости, дополнительности совершаемого действия, ср.: лезг.: *цун* ‘наливать’ – хцун а) ‘наливать повторно’; б) ‘доливать дополнительно’, *гун* ‘продавать’ – *хгун* а) ‘перепродавать товар’ ; б) ‘перепродавать другому лицу’, *туьн* ‘есть’ – *хуьтуьн* а) ‘доедать что-л.’; б) ‘доедать то, что осталось’; рут.: *ыъын* ‘наливать’ – *ыхъыъын* а) ‘наливать повторно’; б) ‘доливать дополнительно’; *сигын* ‘отправить’ – *сихъигын* а) ‘отправить повторно’; б) ‘отправить дополнительно’; *агын* ‘находить’ – *ахъыгын* а) ‘находить повторно’; б) ‘находить дополнительно’. Приведенные примеры свидетельствует о том, что в данном случае мы имеем дело не только с процессом словообразования, но и со случаями различного рода семантического варьирования в характеристиках способа действия в семантике подобного рода производных масдарах глаголов.

В. Сложные инфинитивы (compound), состоящие из двух основ, например, англ. *to overcome* ‘превозмочь’, *to undergo* ‘испытывать, подвергаться чему-л.’, *to broadcast* ‘транслировать’. В то время как в лезгинском и рутульском языках по сложившейся в их описании лингвистической традиции к сложным относят масдары глаголов, образованные путем сочетания неспрягаемого компонента с вспомогательными глаголами.

В качестве неспрягаемой части сложных масдаров в лезгинском языке могут быть использованы основы следующих частей речи: а) имен существительных типа лезг. *гьурметун* < *гьурмет авун* ‘уважать’, *гьуьжетун* (< *гьуьжет авун)* ‘спорить’, *къавурмишун (< къавурмиш авун)* ‘тушить’; б) имен прилагательных, ср.: *бушарун* (< *буш авун)* ‘расслаблять’, *ачухун* (< *ачух авун)* ‘открывать’, *азадун* (< *азад авун)* ‘освободить’; в) глаголов, ср.: *акьалун* (< *акьал авун*) ‘закрывать’, *кIукIварун (< кIукIвар авун)* ‘разбивать’. Кроме того, к сложным в лезгинском языке причисляются масдары каузативных глаголов, типа *ацукьарун* ‘сажать’, *акъвазарун* ‘останавливать’. В качестве сложных рассматриваются также масдары глаголов, в семантике которых выражается идея многократности действия, сочетающаяся, как правило, с экспликацией новых значений, не свойственных семантике исходного глагола, например, *рахунарун* ‘много говорить’; ‘договариваться’ < *рахун* ‘говорить’; *кихьинарун* ‘много писать’; ‘заниматься писаниной’ < *рахун* ‘говорить’.

К такого рода вспомогательным глаголам в лезгинском языке в первую очередь относятся *авун* ‘делать’, часто в виде так называемой стяженной формы *-ун,* которая пишется слитно с исходной именной или глагольной основой, и *хьун* ‘быть, становиться’ [26, с. 17]. В рутульском языке вспомогательные глаголы, участвующие в образовании сложных глаголов, представлены, прежде всего, в виде *гьыъын* ‘делать’, *йишин* ‘быть, становиться’, *выс* ‘давать’, *ветин* ‘производить’ и др. При этом по своей семантике вновь образованные масдары подобного рода и в лезгинском, и в рутульском языках относятся к разряду переходных, ср.: лезг. *михьун* (< *михь авун)* ‘чистить’, *дегишун* (< *дегиш авун)* ‘менять’; рут. *маьде гьыъын* ‘чистить’, *кьыла гьыъын* ‘утончать’. В то время как масдары, образованные посредством вспомогательных глаголов лезг. *хьун* и рут. *йишин*, по своей семантике оказываются непереходными, например, лезг. *мекьи хьун* ‘простуживаться’; *дегиш хьун* ‘меняться’; рут. *мыкьа йишин* ‘простуживаться’, *джура йишин* ‘различаться’.

В рутуловедении проблема ранжирования структурных типов масдаров, как и глаголов в целом, разными авторами трактуется по-разному. В составе структурных типов основных форм глаголов в рутульском языке возможно также разграничить простые, производные, сложные и составные масдары. К сложному структурному типу возможно причислить масдары рутульских глаголов, состоящие из неспрягаемой части и вспомогательных глаголов *гьыъын* ‘делать’ и *йишин* ‘быть’, *выс* ‘давать’, *ветин* ‘производить’ и др. В качестве неспрягаемого компонента могут выступать следующие части речи: а) имена существительные, ср.: *мукI выъын* ‘танцевать’ (*букв.*: ‘танец делать’), *сыс выъын* ‘укусить’ (*букв.*: ‘зуб делать’); *йаькв йишин* ‘светать’ (*букв.*: ‘свет стать’), *ун йишин* ‘слышать’ (*букв.*: ‘слух стать’); б) прилагательные, ср.: *гъигъе гьыъын* ‘закрывать’; ‘укреплять’ (*букв.*: ‘крепко, прочно делать’), *мычIахъа йишин* ‘стемнеть’ (*букв.*: ‘темно стать’); в) звуко- и образоподражательные слова, в том числе и их редуплицированные разновидности типа *лал выъын* ‘кричать’, *хыIр-хыIр ветин* ‘хрипеть’; *пIал-пIал выъын* ‘блестеть’ и др.

Г. Составные инфинитивы (composite), к которым в английском языке относятся так называемые фразовые глаголы, представляющие собой сочетания смысловых глаголов с предлогами типа *to look after* ‘присматривать’, *to bring about* ‘вызывать что-л.’, а также сочетания глагола с существительным, типа *to take place* ‘происходить’, *to make out* ‘разобрать’. В специальной литературе, посвященной исследованию структурных типов глагольной лексики в лезгинском языке, в том числе и масдаров, термин «составные глаголы» не используется. В рутульском языке аналогами английских инфинитивов составных, то есть фразовых глаголов выступают составные глаголы, образованные по модели «наречие + масдар». При этом масдарный компонент оказывается представленным, как правило, превербным глаголом, ср.: *лаъ лешун* ‘поднять’; *хъуъ гьыъын* ‘убирать’; *гъаъ лийин* ‘раскрывать’, *саъ сийин* ‘ронять’, *хьуъ геетIин* ‘выкладывать’, *аъ хаагъун* ‘забрасывать’.

В парадигме инфинитива в английском языке возможно выделить четыре следующие временные формы, при этом инфинитив переходных глаголов может разграничивать также формы активного и пассивного залога:

а) *Indefinite (Simple) Infinitive* простой инфинитив, ср.: *to write* ‘писать’ – *to be written* ‘писаться’;

б) *Continuous (Progressive) Infinitive* продолженный инфинитив типа *to be writing* – отсутствует;

в) *Perfect Infinitive* совершенный инфинитив, ср.: *to have written – to have been written*;

г) *Perfect Continuous Infinitive* совершенно-продолженный инфинитив типа *to have been eating* – не используется.

Инфинитив в английском языке, равно как и его эквиваленты масдары в лезгинском и рутульском языках, могут иметь отрицательные формы. В английском языке отрицательная форма инфинитива образуется при помощи отрицательной частицы *not*, которая ставится перед ним, ср.: *to come* 'приходить' – *not to come* 'не приходить'.

В лезгинском языке в зависимости от морфологической структуры масдара существуют два способа образования ее отрицательной формы. Одни масдары образуют ее при помощи префикса *т-*, который в зависимости от гласной основы масдара может принимать огласовку и иметь следующий вид: *та-, те-, ти-, ту-, туь-*, ср.: *акун* 'видеть' – *такун* 'не видеть', *фин* 'идти, ехать' – *тефин* 'не идти, не ехать'. Другие масдары образуют отрицательную форму аналитическим способом – путем использования масдарных форм вспомогательных глаголов, размещаемых после масдаров смысловых глаголов, ср.: *акун* 'видеть' – *акун тавун* 'не видеть', *гъун тавун* 'не приносить'. У сложных масдаров отрицательная форма также образуется аналитическим способом, когда к утвердительной форме, а именно – префигированной форме вспомогательного масдара прибавляется еще один компонент, ср.: *лув гун тавун* 'не летать'.

Масдар и неопределенная форма глагола в рутульском языке также могут иметь отрицательные формы, которые образуются при помощи аффикса *(-)дж-*, занимающего разные позиции в структуре глагольной основы. В составе простых глаголов приведенный аффикс употребляется префиксально, ср.: *йыхьын* 'идти' – *джыхьын* 'не идти', *гьалгын* 'говорить' – *джалгын* 'не говорить', *йихис* 'нести' – *джихис* 'не нести'; *гьухьус* 'сказать' – *джухьус* 'не сказать'. Что касается превербных глаголов, то в их структуре указанный отрицательный аффикс выступает в качестве инфикса, занимая место после преверба, ср.: *лешун* 'брать' – *леджешун* 'не брать', *ситlин* 'двигаться' – *сиджитlин* 'не двигаться'; *хъикьас* 'приходить' – *хъиджикьас* 'не приходить'; *хъывын* 'отдавать' – *хъыджывын* 'не отдавать'.

Наряду с глагольными признаками масдар в лезгинском языке, по мнению Р.И. Гайдарова, будучи отглагольным именем, обладает также и именными грамматическими категориями числа и падежа [20, с. 98], т. е., субстантивируясь, может получать конкретное значение и возможность употребляться в форме множественного числа.

Следует отметить, что форма множественного числа масдаров образуется при помощи окончания *-ар*, а его падежные формы в лезгинском языке соответствуют первому типу склонения. Например:

а) числа, ср.:

единственное число	множественное число
къугъун 'играть; игра'	*къугъунар* 'игры'
рахун 'говорить; речь'	*рахунар* 'разговоры; переговоры';

б) падежа, ср.:

единственное число	множественное число
И. п. *къугъун, рахун*	*къугъунар, рахунар*
Эрг. п. *къукъуьни, рахуни*	*къукъуьнри, рахунри*
Р. п. *къукъунин, рахунин*	*къукъунрин, рахунрин*
Д. п. *къукъуниз, рахуниз*	*къукъунриз, рахунриз*

В парадигме масдара, как и имени существительного, в рутульском языке, как отмечает М.О. Ибрагимова [3, с. 143–145], представлены следующие формы:

а) числа, ср.:

единственное число	множественное число
рагъын 'пить; выпивка'	*рагъынбыр* 'выпивки'
гыйгъыlн 'ходить; хождение'	*гыйгъыlнбыр* 'хождения'

б) падежа, ср.:

единственное число	множественное число
Им.п. *рагъын, гыйгъыlн*	*рагъынбыр, гыйгъыlнбыр*
Эрг.п. *рагъыныра, гыйгъыlныре*	*рагъынмыра, гыйгъыlнмыра*
Род.п. *рагъыныд, гыйгъыlнид*	*рагъынмыд, гыйгъыlнмыд*
Дат.п. *рагъыныс, гыйгъыlнис*	*рагъынмыс, гыйгъыlнмыс*

в) категории грамматических классов, которая требует более подробного анализа. Дело в том, что функционирование категории грамматических классов, согласно которой разграничиваются I, II, III, IV классы имен существительных, относится к specifica differencia рутульского языка. Отнесенность к грамматическому классу проявляется в других частях речи, которые согласуются с именами существительными. Соответственно в морфологической структуре согласующихся с именами существительными некоторых разрядов числительных, глаголов, отглагольных прилагательных, причастий и деепричастий употребляется специфический экспонент, свидетельствующий об их классной отнесенности.

Масдар и инфинитив в рутульском языке имеют формы единственного и множественного чисел. Во множественном числе для масдарной формы одних глаголов функционирует одна единая форма, ср.: *йидкьын* 'приходить', *сатын* 'оставлять'. Для других глаголов функционируют две разные формы масдара: одна для существительных, означающих лицо или личность, ср.: *ледшун* 'взять', *сидхьин* 'положить', вторая – для существительных, означающих не лицо, ср.: *лешун, сихьин.* Сказанное справедливо и по отношению к неопределенной форме, в которой также дифференцируются следующие две формы – соответственно для существительных, означающих лицо, ср.: *ледшус*, *сидхьис* и для существительных, означающих не лицо, ср.: *лешус, сихьис.*

В морфологической структуре масдара и неопределенной формы в единственном числе присутствуют экспоненты грамматических классов. В составе масдаров разграничиваются два типа оппозиции классов. К первому типу относятся масдары тех глаголов, у которых общими оказываются показатели I и II кл., ср.: I, II кл. *йыркьын*, III кл. *йыбкьын*, IV кл. *йыдкьын,* мн.ч. *йыдкын*. Ко второму типу относятся масдары глаголов, у которых общими выступают экспоненты I, IV кл., ср.: I, IV кл. *гьалгын,* II кл. *лалгын*, III кл. *валгын, мн.ч. далгын/ гьалгын.* Что касается неопределенной формы глагола, то в единственном числе, как правило, общий показатель грамматического класса оказывается присущим I, IV кл., ср.: I, IV кл. *гьалгас,* II кл. *лалгас*, III кл. *валгас, мн.ч. далгас/ гьалгас*. При этом следует отметить трехчленный характер функционирования общих показателей оппозиции единиц и в первом, и во втором типах грамматического класса.

Что касается категории грамматических классов в масдаре и инфинитиве, как и в целом в грамматической системе современного лезгинского языка, то она оказалась утраченной полностью.

В заключение можно отметить, что приведенный сопоставительный структурно-семантический анализ инфинитива в английском языке и его эквивалентов масдара и неопределенной формы глагола в лезгинском и рутульском языках позволяет заключить, что во всех языках указанная форма входит в состав нефинитных форм глагола. В лезгинском и рутульском языках глагольное значение превалирует над именным значением, и, соответственно, можно предположить, что масдар в этих языках относиться к неличным формам глагола как самостоятельная форма.

В лезгинском и рутульском языках начальная форма глагола квалифицируется как масдар, который образуется посредством аффикса *-vн*. В рутульском языке, наряду с масдаром, функционирует также и собственно неопределенная форма на *-vc*, аналогом которой в лезгинском языке, возможно, следует рассматривать форму деепричастия/абсолютива на *-vз.* Качество гласной в окончании масдара и неопределённой формы в соответствии с законом сингармонизма коррелирует с качеством гласной основы глагола.

По своей морфологической структуре инфинитивные формы в сопоставляемых языках могут быть простыми, производными, сложными и составными. Каждый структурный тип инфинитивных форм в трех сопоставляемых языках отличается как своеобразием морфологической структуры, так и специфическим набором парадигматических форм. В парадигме инфинитива в английском языке представлены формы трёх грамматических категорий: временной отнесенности, вида и залога. Что касается парадигмы масдара в лезгинском языке, то в ней функционируют масдарные формы глаголов, которые образуются в лезгинском языках при помощи аффиксов *-х-*, (*-хъ-*), а в рутульском языке как масдарные, так и инфинитивные формы, образуемые при помощи аффикса *(-)хъ-*, в семантике которых выражается идея повторности, дополнительности и противоположности совершения действия, выраженного в семантике исходного масдара.

В парадигме лезгинских и рутульских начальных форм глаголов имеются синтетические отрицательные формы, которые образуются при помощи префикса *т-* в лезгинском и аффикса *(-)дж(-)* в рутульском языках.

Наряду с глагольными признаками, масдар лезгинского языка эксплицирует и именные категории, то есть он может склоняться и иметь формы числа, а в рутульском языке, кроме того, как масдар, так и неопределенная форма глагола обладают и формами числа, и формами грамматической категории класса.

Проблема исследования инфинитива в сопоставляемых языках может быть продолжена в более подробном анализе функций, выполняемых инфинитивом в английском языке и неопределенной и масдарной формами в лезгинском и рутульском языках. Подобного рода методика исследование может быть также перенесена и на материал других языков.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков.* Москва: Физматлит, 2005.
2. Гайдаров Р.И, Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Современный лезгинский язык.* Махачкала, ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2009.
3. Ибрагимова М.О. *Категория падежа и морфология склонения в рутульском языке: диалектная стратификация.* Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, АЛЕФ, 2019.
4. Султанаева К.А. *Словообразование в рутульском языке.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2004.
5. Чейф У.Л. *Значение и структура языка.* Москва: Прогресс, 1975.
6. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. *Современный английский язык.* Москва: Издательство литературы на иностранном языке, 1956.
7. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранном языке, 2013.
8. Корнеева Е.А., Кобрина Н.А. и др. *Пособие по морфологии английского языка.* Москва: Высшая школа,1974.
9. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. *Сопоставительное изучение дагестанских языков. Глагол.* Москва: Издательство МГУ, 1988.
10. Абдулмуталибов Н.Ш. *Отглагольные образования в лезгинском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.

11. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.
12. Гаджиева Л.Г., Алиева Л.А. Масдар в лакском языке в сопоставлении с английским герундием. *Казанская наука*. 2020; № 2: 89–92.
13. Кулиева Н.Н., Пирмагомедова А.С., Эфендиев И.И. *Масдарные формы как компонент словосочетания в лезгинском языке*. Available at: https://research-journal.org/languages/masdarnye-formy-kak-komponent-slovosochetaniya-v-lezginskom-yazyke/
14. Талибов Б.Б., Гаджиев М.М. *Лезгинско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
15. Алисултанов А.С., Сулейманова Т.А. *Рутульско-русский словарь*. Махачкала: АЛЕФ, 2019.
16. Рашидов А.А. *Глагол рутульского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1993
17. Услар П.К. *Этнография Кавказа: Языкознание. VI. Кюринский язык*. Тифлис: Издательство управления Кавказского учебного округа, 1896.
18. Жирков Л.И. *Грамматика лезгинского языка*. Махачкала: Даггиз, 1941.
19. Мейланова У.А. *Гюнейский диалект лезгинского литературного языка*. Махачкала: Даггиз, 1970.
20. Гайдаров Р.И. *Морфология лезгинского языка*. Махачкала: ДГУ, Дагучпедгиз, 1987.
21. Haspelmath M. *A Grammar of Lezgian*. New York: Mouton-de Gruyter, 1993.
22. Султанова А.С. *Структура глагола в рутульском и лезгинском языках: на материале ихрекского диалекта*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
23. Дирр А.М. *Рутульский язык*. Тифлис, 1911.
24. Джейранишвили Е.Ф. *Цахский и мухадский языки. II. Морфология*. (На грузинском языке. Резюме на русском). Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1984.
25. Ибрагимов Г.Х. *Рутульский язык*. Москва: Наука, 1978.
26. Рахманова Н.М. *Масдар в лезгинском языке и его корреляты в английском*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.

References

1. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Fizmatlit, 2005.
2. Gajdarov R.I, Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Sovremennyj lezginskij yazyk*. Mahachkala, IYaLI DNC RAN, 2009.
3. Ibragimova M.O. *Kategoriya padezha i morfologiya skloneniya v rutul'skom yazyke: dialektnaya stratifikaciya*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, ALEF, 2019.
4. Sultanaeva K.A. *Slovoobrazovanie v rutul'skom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
5. Chejf U.L. *Znachenie i struktura yazyka*. Moskva: Progress, 1975.
6. Zhigadlo V.N., Ivanova I.P., Iofik L.L. *Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannom yazyke, 1956.
7. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannom yazyke, 2013.
8. Korneeva E.A., Kobrina N.A. i dr. *Posobie po morfologii anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola,1974.
9. Kibrik A.E., Kodzasov C.B. *Sopostavitel'noe izuchenie dagestanskih yazykov. Glagol*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1988.
10. Abdulmutalibov N.Sh. *Otglagol'nye obrazovaniya v lezginskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1998.
11. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva: Izdatel'skaya firma "Vostochnaya literatura" RAN, 2001.
12. Gadzhieva L.G., Alieva L.A. Masdar v lakskom yazyke v sopostavlenii s anglijskim gerundiem. *Kazanskaya nauka*. 2020; № 2: 89-92.
13. Kulieva N.N., Pirmagomedova A.S., `Efendiev I.I. *Masdarnye formy kak komponent slovosochetaniya v lezginskom yazyke*. Available at: https://research-journal.org/languages/masdarnye-formy-kak-komponent-slovosochetaniya-v-lezginskom-yazyke/
14. Talibov B.B., Gadzhiev M.M. *Lezginsko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
15. Alisultanov A.S., Sulejmanova T.A. *Rutul'sko-russkij slovar'*. Mahachkala: ALEF, 2019.
16. Rashidov A.A. *Glagol rutul'skogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1993
17. Uslar P.K. *`Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie. VI. Kyurinskij yazyk*. Tiflis: Izdatel'stvo upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1896.
18. Zhirkov L.I. *Grammatika lezginskogo yazyka*. Mahachkala: Daggiz, 1941.
19. Mejlanova U.A. *Gyunejskij dialekt lezginskogo literaturnogo yazyka*. Mahachkala: Daggiz, 1970.
20. Gajdarov R.I. *Morfologiya lezginskogo yazyka*. Mahachkala: DGU, Daguchpedgiz, 1987.
21. Haspelmath M. *A Grammar of Lezgian*. New York: Mouton-de Gruyter, 1993.
22. Sultanova A.S. *Struktura glagola v rutul'skom i lezginskom yazykah: na materiale ihrekskogo dialekta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
23. Dirr A.M. *Rutul'skij yazyk*. Tiflis, 1911.
24. Dzhejranishvili E.F. *Cahskij i muhadskij yazyki. II. Morfologiya*. (Na gruzinskom yazyke. Rezyume na russkom). Tbilisi: Izdatel'stvo Tbilisskogo universiteta, 1984.
25. Ibragimov G.H. *Rutul'skij yazyk*. Moskva: Nauka, 1978.
26. Rahmanova N.M. *Masdar v lezginskom yazyke i ego korrelyaty v anglijskom*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 03.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-458-460

Putilina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: l_mila@inbox.ru*
Beregovaya A.A., *BA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: aabereg@mail.ru*

NORMATIVE ASPECTS OF THE TRANSLATION OF ETHNO-CULTURAL REALITIES OF MODERN AFRICAN FRANCOPHONE LITERATURE. The article is dedicated to the study of ways to achieve compliance with translation norms in the translation of ethno-cultural realities interpreted as distinctive features of an ethnos, samples of spiritual and material culture. The analysis of the translation options of ethno-cultural realities is carried out on the work of an African francophone writer Kone Mamadou "Sira-bana". The conducted research was based on comparative, descriptive methods, as well as on the method of linguistic interpretation. Data on the options and ways to achieve equivalence specify strategies and tactics for translating ethnocultural realities from French into Russian; and allow to develop recommendations for assessing the quality of translation. The results obtained indicate the need to comply with regulatory requirements for the translation of ethno-cultural realities: equivalence of translation, genre-stylistic, pragmatic, conventional norms and norms of translation speech.

Key words: **African francophone literature, normative aspects of translation, ethnoculture, ethnocultural reality**.

Л.В. Путилина, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: l_mila@inbox.ru*
А.А. Береговая, *бакалавр, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: aabereg@mail.ru*

НОРМАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОЙ АФРИКАНСКОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена изучению способов достижения соответствия переводческим нормам при переводе этнокультурных реалий, трактуемых как самобытные черты этноса, образцы духовной и материальной культуры. Анализ вариантов перевода этнокультурных реалий проводился на материале произведения африканского франкоязычного писателя Коне Мамаду «Sira-bana». Проводимое исследование опиралось на сравнительно-сопоставительный, описательный методы, а также на метод лингвистической интерпретации. Данные о вариантах и способах достижения эквивалентности конкретизируют стратегии и тактики перевода этнокультурных реалий с французского языка на русский и позволяют разработать рекомендации для оценки качества перевода. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости соблюдения нормативных требований к переводу этнокультурных реалий: эквивалентности перевода, жанрово-стилистической, прагматической, конвенциональной норм и нормы переводческой речи.

Ключевые слова: **африканская франкоязычная литература, нормативные аспекты перевода, этнокультура, этнокультурная реалия.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Соглашение № 075-15-2022-1051 от 01.06.2022 г.) – грант в форме субсидии на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ в рамках государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» для реализации проекта «Студенческий научный центр «Я.С.Н.О.»»

В XX веке широкое распространение получили произведения африканских авторов, написанные на европейских языках, перевод которых на другие языки позволяет донести до читателей своеобразие традиций, верований, быта представителей различных этнических общностей Африканского континента. Необходимость изучения нормативных разделов лингвистики перевода и поиск механизмов, обеспечивающих оптимизацию процесса перевода, эффективность и повышение качества работы переводчика, свидетельствуют об актуальности данного исследования.

Цель исследования состоит в изучении нормативных аспектов перевода этнокультурных реалий современной африканской франкоязычной литературы. Задачами исследования являются: уточнение понятий этнокультура и этнокультурные реалии, нормы перевода; выявление особенностей нормативных требований к переводу текстов; анализ и описание нормативных аспектов перевода этнокультурных реалий на примере перевода произведения Коне Мамаду «Сира-бана» («Конец пути») (Koné «Mamadou Sira-bana»).

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей различных типов нормативных требований к переводу текстов, содержащих этнокультурные реалии, на основе комплексной концепции нормы перевода В.Н. Комиссарова.

Анализ нормативных аспектов перевода этнокультурных реалий в современной еще не переведенной на русский язык франкоязычной литературе имеет определенное теоретическое и практическое значение.

Европейские языки стали языками межэтнического общения и после обретения независимости в 1960-х годах: английский и французский языки были приняты большинством африканских стран в качестве официальных языков. Появились художественные произведения, в которых жизнь коренных народов Африки описывается на неродном (импортированном) языке [1].

В рамках данной статьи *этнокультура* рассматривается как культурный опыт, приобретаемый этносом в процессе исторического освоения определенных территорий, приспособление к условиям окружающей среды, а также формирования и накопления совокупности ценностей, правил и норм поведения, культуры быта, верований.

Под *этнокультурными реалиями* понимаются самобытные черты каждого этноса, образцы духовной (традиции, религию, искусство) и материальной культуры.

Этнокультурные реалии наряду с материальными объектами включают определенные типы текстов, что определяет зависимость реалий от контекстной информации. Они также обладают набором дополнительной информации и ассоциаций, связанных с национальной историей и культурой, известных всем носителям этого языка.

В XXI веке, несмотря на развитие систем искусственного интеллекта, *перевод* продолжает выполнять значимые функции в общественно-политической и культурной сферах, в которых реализуются актуальные лингвистические, литературоведческие, психологические и этнографические исследования [2]. Исчерпывающая передача смыслового содержания оригинала и полное функциональное и стилистическое соответствие ему возможны при передаче содержания и формы, характерных для оригинала, путем воспроизведения особенностей последнего [3].

В *художественном переводе* единство неотделимых друг от друга формы и содержания становится возможным через выбор наиболее подходящих языковых средств для обслуживания общества в соответствии с нормами языка перевода и языка оригинала. Норма также обеспечивает стабильность языка, но не исключает возможной вариативности языковых явлений и некоторой изменчивости языка, вызванной историческим процессом. Модификации, зафиксированные в словаре, составляют *варианты языковой нормы*. В переводе наличие нескольких способов выражения одного и того же содержания рассматривается как различие нормативного и стилистического планов содержания, то есть как вариативность нормы. Возможность использования того или иного варианта определяется только с учетом контекста.

В переводоведении нормой перевода считают совокупность требований к его качеству. С этой целью В.Н. Комиссаров разработал комплексную концепцию нормы, которая представляет собой набор требований: эквивалентность перевода, жанрово-стилистические нормы, норм переводческой речи, прагматические и конвенциональные нормы [4].

В данной статье с применением сравнительно-сопоставительного, описательного *методов*, а также метода лингвистической интерпретации проанализированы способы достижения соответствия указанным нормам применительно к переводу этнокультурных реалий из автобиографического произведения современного африканского франкоязычного писателя Коне Мамаду «Sira-bana» [6], опубликованного на французском языке в издательстве Nouvelles ÉditionsBalafon (Abidjan, Côted'Ivoire) в октябре 2020 года. Перевод книги на русский язык выполняется А. Береговой в рамках выпускной квалификационной работы (научный руководитель – Л.В. Путилина, научный консультант – Л.Е. Ильина).

Эквивалентность перевода понимается как максимально возможная семантическая близость оригинала и перевода. Норма эквивалентности перевода определяет соотношение общего содержания текста оригинала и текста перевода и оценивается в совокупности с другими нормативными требованиями, гарантирующими адекватность перевода [4]. Этнокультурные реалии настолько своеобразны и самобытны, что для достижения эквивалентности необходимо ввести в текст переводческий неологизм, применить прием добавления и использовать переводческий комментарий, поскольку в противном случае различия в культурах неизбежно приведут к нарушению стандарта эквивалентности.

В анализируемом произведении часто встречается восклицание *Al'hamidoulillah*, которое можно перевести (вариант 1) Слава Богу! и (вариант 2) Хвала Аллаху! /Хвала Всевышнему! Данные варианты перевода являются эквивалентными, однако с учётом этнокультурных особенностей второй вариант отражает особенности обращения к Богу, принятые в русском языке при описании религиозных традиций жителей восточных стран, исповедующих ислам.

Жанрово-стилистическая норма перевода этнокультурных реалий основывается на интуитивном понимании жанровой и стилистической норм. При переводе этнокультурных реалий их соответствие жанру и стилю текста определяет уровень эквивалентности, обеспечение доминирующей функции, составляющей главный критерий оценки качества работы переводчика [4]. Жанрово-стилистическую норму перевода этнокультурных реалий продемонстрируем на основе отрывка:

La voix du muezzin courait dans les rues sinueuses, profondément encaissées,sombres et silencieuses. Et elles'infiltrait jusque dans notre *concession* ('Голос муэдзина разносился по темным, молчаливым, узким улочкам и проникал в каждый уголок нашего *дома'*).

Согласно словарю Larousse первым значением слова *concession* является *отказ от преимущества, права, претензии* (abandon d'un avantage, d'un droit, d'une pretention), вторым *–уступка в чем-либо кому-либо* (fait deconcéder quelque chose à quelqu'un), третье и четвертое значение приводятся с указанием *en Afrique*: *En Afrique, terrain à usage d'habitation regroupant dans une enceinte des maisons aux fonctions diversifiées* ('В Африке участок земли для жилых построек, на котором в пределах одного ограждения сгруппированы постройки разного назначения'); *En Afrique, terrain le plus souvent clos, regroupant autour d'une cour un ensemble d'habitations occupées par une famille* ('В Африке участок земли, на котором вокруг одного двора располагаются постройки, занятые одной семьей; все постройки вместе образуют замкнутое пространство') [5].

Первое и второе значения (*отказ и уступка*) могут использоваться в официально-деловом стиле речи (в юридических документах, деловой коммуникации), в нашем случае при переводе художественного текста африканского писателя concession мы рассматриваем как этнокультурную реалию и в соответствии с жанрово-стилистической нормой переводим как *дом, жилище.*

Норма переводческой речи требует соблюдения правил стандарта и узуса языка оригинала и языка перевода. При переводе этнокультурных реалий необходимо соблюдать правила норм и узуса языка оригинала и учитывать примеры использования переводов других авторов и текстов, выполненных в других функциональных стилях. Выполнение прагматической нормы перевода невозможно для всех случаев перевода и всех типов текста ввиду того, что прагматическая сверхзадача переводческого акта может быть не свойственной переводу вообще и быть сугубо индивидуальной [4].

Прагматическая норма имеет особое значение при переводе этнокультурных реалий, поскольку все аспекты переводческой нормы служат выполнению именно прагматической задачи перевода. *Прагматическую норму и норму переводческой речи* проиллюстрируем двумя вариантами перевода следующего фрагмента:

Depuis l'annonce de mon départ, ma mère affichait un triste visage. Son inquiétude était vive. Soudain, elle s'adressa à Oumou. – Ma chère, avoir le même rêve deux fois de suite! Qu'est-ce que cela pourrait signifier si ce n'est me prévenir d'un danger? Ce rêve augure un fait à ne pas prendre à la légère. Ce rêve est prémonitoire, Oumou. Les anciens nedisaient-ils pas que rêver une fois est un simple rêve, rêver deux fois, c'est le début d'une réalité? Mon fils Moussa prépare un long voyage. J'ai peur pour lui. Mon instinct maternel est tourmenté [6].

(*Вариант1*) 'Мама была безутешна, с тех пор как я объявил о своем отъезде. Ее беспокойство явно проявлялось. Резко повернувшись к Уму, она воскликнула:

– Дорогая, второй раз подряд я вижу один и тот же сон! Что же это может значить? Если только не предупреждение об опасности? Этот сон сулит случай, к которому нельзя отнестись легкомысленно. Этот сон пророческий, Уму. Как говорили, первый раз сон – это просто сон, а второй сон – начало реальности? Мусса готовится к долгому путешествию. Я боюсь за него. Мой материнский инстинкт подсказывает, что его ждут опасности'.

(*Вариант 2*) 'С тех пор, как я объявил о своем отъезде, мама выглядела печальной, даже обеспокоенной. Вдруг, повернувшись к Уму, она воскликнула:

– Знаешь, мне второй раз приснился один и тот же сон! Что бы это могло значить, не предвещает ли это беду? Или это знак, к которому нельзя относиться легкомысленно? Это пророческий сон, Уму. Как говорили старики, первый раз сон – это просто сон, а второй раз – это начало реальности? Мусса собирается надолго уехать. Я боюсь за него. Мое сердце изболелось'.

В первом варианте мы представили дословный перевод, во втором, решая прагматическую задачу перевода текста, содержащего этнокультурные реалии, мы отказались от эквивалентности, использовали переводческие трансформации, возможно, нарушая норму или узус языка перевода. Этнокультурные реалии в приведенном выше отрывке: *rêver une fois est un simple rêve, rêver deux fois,*

c'est le début d'une réalité; mon instinct maternel est tourmenté мы рассматриваем как выражения с культурным подтекстом, несущие в себе фоновую информацию. Обращение *Ma chère* (в дословном варианте *Дорогая,..*) с учетом прагматической нормы целесообразно перевести разговорным клише, выражением, предназначенным для привлечения внимания, например, *Знаешь,...* Данное выражение лучше передает дружеские отношения между подругами и соответствует стилю произведения.

Конвенциональная норма перевода есть способность текста выполнить задачи, ради которых перевод был осуществлен (полноценно заменить оригинал) и требование максимальной близости перевода к оригиналу. В случае перевода этнокультурных реалий конвенциональная норма может быть реализована посредством частичного соблюдения аспектов нормы перевода.

Проанализируем перевод следующего отрывка: J'avais douze ans, nous expliquait-elle, quand je fus excisée. Pour éviter que nous nefuguions, personne n'avait dit qu'une telle cérémonie se préparait [6] ('Мне было двенадцать, – рассказывала нам она, – когда мне сделали обрезание. Чтобы мы не сбежали, никто нам не сказал, что готовится обряд посвящения во взрослую жизнь'). Мы отмечаем, что ввиду различий в культурах этносов для перевода этнокультурных реалий был использован денотативный перевод, и соблюдена литературная норма языка.

Для этнокультурной реалии *excision ou mutilation sexuelle* (женское обрезание, или калечащие операции) в окончательном варианте перевода книги будет составлен переводческий комментарий.

Итак, франкоязычная африканская литература отличается оригинальностью и органичной связью произведений с жизненным опытом франкоязычных авторов. Потребность в качественных переводах художественных произведений зарубежных авторов возрастает ввиду увеличения потока информации.

В ходе проведенного анализа установлено, что комплексная концепция нормы перевода приложима к переводу этнокультурных реалий.

Подтверждено, что особую роль при переводе современных произведений с этнокультурными реалиями играют прагматические нормы. На основе опыта переводческой деятельности мы определили прагматическую норму перевода как фиксированный способ общепринятого употребления языковых единиц для выражения некоторых закрепленных в культуре смыслов.

Вариативность способов достижения нормативных требований к переводу этнокультурных реалий, обусловленная в первую очередь конвенциональными и прагматическими нормами, свидетельствует о динамическом характере переводческих норм и направлена на повышение качества перевода.

Прикладное значение полученных данных о способах перевода этнокультурных реалий состоит в изучении вопросов переводческих норм в курсе теории и практики перевода.

Перспектива дальнейшего исследования этнокультурных реалий видится в анализе различных аспектов переводческих норм на материале еще не переведенных на русский язык произведений современной африканской франкоязычной литературы различных жанров.

Библиографический список

1. Григорович Н.Е. *Современное искусство Тропической Африки*. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука»,1988.
2. Донец П.Н. Перевод и межкультурная адаптация текста. *Социокультурные проблемы перевода*. 2006; № 7: 29–39.
3. Дашинимаева П.П. *Теория перевода: психолингвистический подход*. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2017.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
5. *Le Grand Larousse encyclopédique*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais
6. Mamadou Koné. *Sira-bana*. Abidjan: Nouvelles éditions Balafons, 2020.

References

1. Grigorovich N.E. *Sovremennoe iskusstvo Tropicheskoj Afriki*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka»,1988.
2. Donec P.N. Perevod i mezhkul'turnaya adaptaciya teksta. *Sociokul'turnye problemy perevoda*. 2006; № 7: 29-39.
3. Dashinimaeva P.P. *Teoriya perevoda: psiholingvisticheskij podhod*. Ulan-Ud`e: Buryatskij gosudarstvennyj universitet, 2017.
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
5. *Le Grand Larousse encyclopédique*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais
6. Mamadou Koné. *Sira-bana*. Abidjan: Nouvelles éditions Balafons, 2020.

Статья поступила в редакцию 04.11.22

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-460-463

***Gao Yu**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Capital Normal University (Beijing, China), E-mail: 15776609418@sina.cn*

BLACK HUMOR ABOUT CHILDREN DANIIL KHARMS'S PROSE. The article provides examples of manifestation of black humor in D. Kharms's creation, the analysis is based on the concept of carnival of M. Bakhtin and theory of absurd. The researcher touchs on important topics: "terrible laughter" and "relationship between parents and children", to reveal function of black humor, express writer's worldview. Image of child is the symbol of humanity's future and miracle of life. However, D. Kharms in prose carefully builds a mechanism of black humor about children, based on principles of destroying children with unmotivated cruelty and intentional clashes between parents and children. In fact, theme "terrible laughter" takes on function of reflecting heaviness of life and writer's inner world. In D. Kharms's prose the existence of person is closely connected with terrible laugh, which conveys to readers eerie feeling of simple person in gloomy world. In his prose, the reflection of painful relations between parents and children in format of black humor serves as a mean of exposing meaninglessness of life and alogism of real situation, a way of expressing writer's attitude towards good and evil, absurdity of existence peculiar to every person.

Key words: **D. Kharms, absurd prose, black humor, children.**

***Гао Юй**, канд. филол. наук, науч. работник Столичного педагогического университета, г. Пекин, E-mail: 15776609418@sina.cn*

ДЕТИ КАК ОБЪЕКТ ЧЕРНОГО ЮМОРА В ПРОЗЕ ДАНИИЛА ХАРМСА

В статье приводятся примеры проявления черного юмора в творчестве Д. Хармса, анализ опирается на концепцию карнавала М. Бахтина и теорию абсурда. Мы затронем важные темы – "страшный смех" и "отношения родителей с детьми" – в целях раскрытия функции черного юмора для выражения мировоззрения писателя. Образ ребенка – это символ будущего человечества и чудо жизни. Однако в прозе Д. Хармса подробно строится механизм черного юмора, объектом которого служат дети. Данный вид юмора основан на принципе создания ситуаций столкновений и агрессии между родителями и детьми. На самом деле тема "страшный смех" носит в себе функцию отражения тяжести реальной жизни и внутреннего мира писателя. В прозе Д. Хармса существование человека тесно связано со страшным смехом, что передает читателям жуткое ощущение простого человека в мрачном мире. В его прозе мучительные отношения родителей с детьми служат средством обнажения бессмысленности жизни и алогизма реальных состояний, способом выражения авторского отношения к добру и злу в человеке и абсурдности существования – размышлений, свойственных каждому человеку.

Ключевые слова: **Д. Хармс, проза абсурда, черный юмор, дети.**

Даниил Хармс (Даниил Иванович Ювачёв, 1905–1941) – гений литературы абсурда и черного юмора. В хармсоведении давно уже стало распространенным использование таких терминов, как экзистенциализм, абсурд, алогизм. Несмотря на растущий интерес к абсурдизму в его творчестве, проблеме черного юмора, изучению прозы писателя, как нам представляется, не было уделено достаточного внимания.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью выявления эстетической специфики и социально-культурной сущности черного юмора, объектом которого являются дети, в прозе Д. Хармса 1930–40-х годов с точки зрения сюжетных структур и образов персонажей.

Цель данной статьи заключается в открытии карнавальных иронических форм проявления черного юмора, объектом которого служат дети, в прозе

Д. Хармса, а также осмысление духовной атмосферы эпохи, рождающей «черный юмор» в контексте литературы абсурдизма.

Задачи статьи:

1) выявить эстетическую природу черного юмора, его основные черты и культурный, исторический и литературный контексты, на которых он выстраивается;

2) раскрыть нетрадиционную нарративную структуру «черного юмора» и формы ее реализации в творчестве Д. Хармса на основе трех главных тем в прозе, где объектом черного юмора являются дети;

3) определить эстетические функции детей как объекта черного юмора в прозе Д. Хармса, чтобы попытаться понять мировоззрение писателя и авторскую позицию по отношению к детям и реальности той эпохи.

Научная новизна исследования состоит в том, что в статье сформулирована попытка целостного анализа феномена черного юмора как важнейшего факта в литературном процессе 1930–40-х годов в СССР. Кроме того, впервые в русской литературе в прозе Д. Хармса объектом черного юмора выступают дети.

Теоретическая значимость исследования заключается во взвешенной оценке прозы Д. Хармса как юмориста, в рассмотрении его позиции, лишенной идеологических табу и эстетических предубеждений, с которой он смотрит на реальность и смысл жизни.

Практическая значимость исследования заключается в том, что статья может использоваться для подготовки общих курсов по русской литературе. Результаты исследования также могут быть полезны для изучения феномена черного юмора, объектом которого являются дети, для исследования прозы Д. Хармса.

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве Д. Хармса и о его прозе с элементами черного юмора, объектом которого являются дети.

В прозе Д. Хармса можно выделить два этапа развития черного юмора, в котором объектом являются дети. Черный юмор, направленный на детей, в его ранних произведениях является своего рода игривым гротеском, демонстрирующим смешное, но не причиняющее боли. Черный юмор, направленный на детей, на поздней стадии творчества вызывает страх, показывает отчужденность мира, который заставляет людей чувствовать себя шокированными и разочарованными. Ужасающая сторона черного юмора, направленного на детей, в поздних произведениях была усилена, чтобы показать читателю отношение автора к безысходности реальности и ее уродству.

1. Термин черный юмор и развитие данного понятия в России

Черный юмор, также известный как черная комедия, – это стиль комедии, высмеивающий темы, которые обычно считаются табуированными, особенно серьезные или болезненные для открытого обсуждения. Писатели часто используют черный юмор как прием для отражения проблем безнравственности, провоцируя дискомфорт, настраивая на серьезные размышления и развлекая свою аудиторию.

Само понятие «черный юмор» появилось в XX веке. Еще в 1939 году французский писатель Андре Бретон опубликовал «Антологию черного юмора» 45 писателей и стал первым человеком, который использовал термин «черный юмор». Позже, в 1965 году, была опубликована антология под названием «Черный юмор» под редакцией Брюса Джея Фридмана. Именно на волне обсуждения данного сборника сформировалась концепция «черного юмора», которая привлекла внимание всего мира и широко распространилась как важный литературный термин. По мнению Б.Д. Фридмана, в структуре черного юмора можно отделить «черноту» от юмора, при этом на содержательном уровне акцентируется внимание на черноте как на беспросветном мраке в обществе, а на формальном уровне выявляются механизмы создания сатиры.

Как указано в энциклопедии литературных терминов и понятий, черный юмор известен широкой публике как литературная школа в американской прозе 1950-х и 70-х годов. В середине XX века появилась группа молодых писателей, в том числе Джозеф Хеллер, Курт Воннегут, Джон Барт, Томас Пинчон и другие, которые стали изображать городскую культуру, намеренно демонстрируя посредственность, тривиальность и абсурд, чтобы раскрыть духовную тревогу и растерянность современных людей. Основными характеристиками литературных произведений с использованием черного юмора являются сочетание юмора и страха, поиск порядка в беспорядке, стремление к игровой манере повествования.

В целом черный юмор – это содержательный парафраз фундаментальных идей, высказанных экзистенциалистами, это «юмор, обнаруживающий предмет своей забавы в уничтожении моральных ценностей, вызывающих мрачную усмешку» [1]. В прозе Д. Хармса наблюдается сочетание смеха и жестокости, к примеру, в рассказе «Однажды Петя Гвоздиков…» (1936) изображается психология зоосадизма: Петя взял гвозди и хотел прибить кошку гвоздем за ухо к двери, хвостом к порогу [2, с. 113].

Герой хотел издеваться над слабыми животными ради развлечения и не видит в своем поступке ничего страшного. Очевидно, агрессия героя и логика, с которой описан его поступок, носит антигуманный характер. Похожее на это жестокое обращение героя этого рассказа с животными было широко распространено в прозе Д. Хармса 30–40-х годов в контексте еще более жестокого обращения с детьми. В соответствии с вышесказанным черный юмор, объектом которого являются дети, очень жесток. Писатель открыто смеётся над слабостью детей посредством черного юмора, где всякий другой способ описания пробудит лишь плач [1]. Но Д. Хармс намеренно использует описание актов агрессии, чтобы побудить читателя противостоять жестокости в реальности и пробудить совесть в людях.

В русской литературной традиции первые элементы такого черного юмора возникли в XIX веке в виде переведенных стишков и рассказов. В 1860-х годах в переводе колыбельной песни «Лупите своего сынка!» можно обнаружить такие строки с элементами черного юмора: «Лупите своего сынка / За то, что он чихает» [3, с. 49]. Когда речь идет о предпосылках появления черного юмора в России, стоит упомянуть и стихотворение «Стёпка-растрёпка» Г. Гофмана, в котором автор описывает процесс гибели девочки: «Платье охватил огонь: горит рука, нога, коса и на головке волоса» [4, с. 6]. Наряду с этим, надо отметить переводы В. Буша на русский язык после 1890 года, его рассказы полны бесчеловечного юмора, трактующего убийство детей как комическую ситуацию, к примеру, в «Замерзшем Петере» мальчик превратился в кашу и т. д. Традиция черного юмора иностранных художников повлияла на эстетику “черного юмора” в творчестве Д. Хармса 1930–1940-е годов.

Что касается Д. Хармса, то он является писателем-первопроходцем черного юмора России. Как указывает А. Кобринский в своей статье, «на русской почве традиции черного юмора прививались плохо, и Хармса можно, вероятно, считать наиболее значительным автором этого направления» [5]. Отказываясь от традиционного повествования, Д. Хармс создает гармонию между абсурдом и реальностью, фарсом и трагичностью посредством черного юмора. Существует определенная связь между произведениями Д. Хармса и традицией черного юмора второй половины XX века в Америке. После того, как произведения Д. Хармса были переведены на английский язык и стали доступны в США и Европе, в 1971 году американский журнал Choice похвалил его за то, что его «рассказы варьируются от забавных до жутких, и черный юмор выразительно проявляется через игру воображения» [6].

Главной чертой черного юмора считается “страшный смех” над детьми, который можно обнаружить в большинстве произведений Д. Хармса. Комментируя другие рассказы писателя, мы обнаруживаем, что такой юмор служит механизмом превращения трагедии в абсурд, основанный на беспорядке мира и мироощущении бессмыслицы автором. В творчестве Д. Хармса о повреждениях тела и смерти рассказывается без жалости, и такого рода юмор становится основным стилем прозы писателя.

2. Дети как объект черного юмора и его главные типы в прозе Д. Хармса

Д. Хармс в прозе открыто проявляет безразличие по отношению к детям, мол, «я не люблю детей, стариков, старух» [2, с. 88]. Он очень негативно относился к детям, на его столе стояла лампа с абажуром, на котором он написал “дом для уничтожения детей”. Д. Хармс при Н. Заболоцком, у которого на тот момент только родился ребенок, высказал идею о том, что необходимо приучать детей к чистоте с раннего возраста, например, положив у печки железный лист с песком [7, с. 196]. Его шутки были неприятны. Тем более он в прозе утверждал, что «они (дети), может быть, и невинны, да только уж больно омерзительны, в особенности, когда пляшут» [2, с. 319]. «Травить детей – это жестоко. Но что-нибудь ведь надо же с ними делать!» [2, с. 88].

Хармс даже в рассказе «Статья» (1936–1938) придумал утопическое королевство, где люди испытывают ужасающее отвращение к детям. Во время императора Александра Вильбердата представлять взрослому детей являлось верхом оскорбления. Это считалось хуже, чем плюнуть человеку в ноздрю [8, с. 23]. На следующем этапе творчества Д. Хармс разработал точный план для уничтожения детей. В рассказе «Меня называют капуцином» (1938) Д. Хармс подробно описал, как этот план проводить в жизнь: «О детях я точно знаю, что их не надо пеленать. Их надо уничтожать. Для этого я бы устроил в городе центральную яму и бросал бы туда детей» [2, с. 134].

К. Немирович-Данченко обобщает главную структуру “садистских частушек (или рассказов)” – слабый персонаж (обычно ребенок) оказывается жертвой старших и сильных персонажей [1]. Следует отметить, что в прозе Д. Хармса злодей всегда по-разному наносит вред детям. В рассказе «У одной маленькой девочки начал гнить молочный зуб…» (1937) редакторша наколола булавок в руку девочки. В «Грязной личности» (1937) убийца Федька отнимал на улице у встречных детей деньги. А в повести «Старуха» (1939) Д. Хармс изобразил героя, испытывающего сильную неприязнь к детям. Герой «я» придумывает мальчикам наказание: «мне нравится напустить на них столбняк, чтобы они вдруг перестали двигаться. <...> я напускаю на них второй столбняк, и они все околевают» [2, с. 162]. В рассказе «Случай» дети Спиридонова утонули в пруду. Из этих примеров становится ясно, что Д. Хармс всегда в прозе позволяет героям вволю издеваться над детьми.

Однако, стоит отметить, что в текстовом пространстве черный юмор, нацеленный на детей, выступает только в роли способа. Отраженный в тексте страшный юмор не означает намерения, позволяющего предположить реалистическую позицию писателя по отношению к ребенку. После арестов и ссылки Д. Хармс чувствовал разочарование в жизни, пытался показать смысл жизни и противостояние судьбе путем уничтожения детей в своей прозе.

(1) Дети как объект черного юмора и страшный смех

О “сущности детей” Д. Хармс глубоко рассуждает в «Статье». По его мнению, «дети – жестокие и капризные старички. Склонность к детям – почти то же,

что склонность к зародышу, а склонность к зародышу – почти то же, что склонность к испражнениям» [8, с. 23]. Д. Хармс связал образ ребенка с умирающим стариком, неродившимся эмбрионом и испражнениями. Презрение Д. Хармса к невинным детям мы можем вписать в рамки концепции карнавала и народной смеховой культуры М. Бахина. Об этом также говорил Е. Рог: «Хармс является прямым наследником карнавальной линии развития литературы, и в своем творчестве он использует как приемы народной смеховой культуры» [9, с. 168–169]. В. Сажин тоже заметит, что "милое" отношение к смерти, пляска около "смертельных" сюжетов соотносимы с бахтинской концепцией карнавала, где смерть – это семя новой жизни.

М. Бахтин полагал, что «испражнения играли большую роль в ритуале праздника глупцов» [10, с. 163]. По М. Бахтину, испражнение в народной смеховой культуре можно рассматривать как драму телесной жизни. Сам образ "испражнение" полон иронии и вульгарности, однако Ф. Рабле соединил представление о "господе" с представлением об испражнениях и не видит в этом никакого кощунства, поскольку в его эпоху в народной легенде испражнения были связаны с плодородием. С точки зрения М. Бахтина, в средние века смех – это ощущение не только индивидуальное, но и общенародное. Человек ощущает непрерывность жизни в карнавальной толпе праздника и прикасается к телам других людей. Он чувствует себя членом обновляющегося народа. В этом смысле хармсовское приравнивание детей к старикам и испражнениям – «это одно целое – смеховая драма одновременной смерти старого и рождения нового мира» [10, с. 165]. Таким образом, рождение и смерть детей в прозе Д. Хармса совсем не означают начало и конец жизни, символы рождения и смерти – дети и старики – являются одинаковыми этапами непрерывного роста и обновления народа.

Ведущей чертой гротескных произведений Д. Хармса является профанация, которая проявляется в различных формах иронии, например, сочетание убийства и родов, избиение, унижение, ругань, оскорбление и т. д. В прозе Д. Хармса гротескно-карнавальный характер телесного мотива очевиден, «смерть, труп, кровь, как семя, зарытое в землю, поднимается из земли новой жизнью» [10, с. 362]. Д. Хармс высоко ценит всякую форму профанации, в его прозе смерть равна рождению новой жизни, старики равны детям, смеяться нужно в любом случае.

В его прозе много рассказов с черным юмором, в которых герой одновременно мучит и детей, и старых людей. В рассказе, вышедшем в 1938 году, герой берет с собой палку, «чтобы колотить детей, которые подворачиваются ему под ноги» [2, с. 135]. Подобная картина повторяется в произведении «Я поднял пыль» (1939), однако в этом рассказе у ног героя оказываются и дети, и старики. Герой "я" сбежал, за ним погнались дети. Старики и старухи скакали вокруг героя. Дети в спешке сломали ножки. «Рахитичные дети, похожие на грибы поганки, путались под моими ногами. Я спотыкался и чуть не упал в кашу из барахтающихся на земле стариков и старух» [2, с. 137]. Дети, как старые, они в одинаковой степени слабы и немощны, все они вертятся под ногами героя. Отсюда можно определить, что здесь образы детей и старых слились воедино в новый образ – униженные. Потом "я" оборвал поганкам головы и наступил ногой на живот худой старухи. В этом рассказе гротескная картина мира создается целой системой контрастов. На первый взгляд, маленькие дети и старые люди являются прямо противоположными существами, а на самом деле перед сильным героем все они выступают слабыми и оскорбленными. Путем описания гримас боли в теле Д. Хармс пытается смеяться над гримасами жизни.

Через осмеивание самых слабых членов общества Д. Хармс стремится показать современные доминирующие социальные системы и их недостатки. В «Анекдотах из жизни Пушкина» (1939) сыновья Пушкина становятся идиотами. В рассказе «Сонет» (1935) ребенок свалился со скамейки и сломал себе челюсти, что отвлекло людей от долгого скучного спора. Д. Хармс изображает в прозе карнавальную игру как средство выражения гнева на насилие и несправедливость в обществе. Он «не морализирует, а смеется, обнажая зло, ограниченность, тупость, и его смех временами не менее страшен, чем смех Гоголя» [11]. Путем "смеха со слезами" Д. Хармс в рассказе отражает свои противоречивые чувства по отношению к абсурдности мира, к миру и равнодушию народа.

(2) Черный юмор и отношения между матерью и детьми

Хармсовское предпочтение молодой женщине и отвращение к пожилой старухе четко отражены в прозе. На его взгляд, дамы должны быть полными [2, с. 71]. А «старух хорошо бы ловить арканом. Их всякая морда благоразумного фасона вызывает во мне неприятное ощущение» [2, с. 88]. Для Д. Хармса смесь старухи и уважение «молодых здоровых пышных женщин» [2, с. 88] – это некая метафора его собственного мироощущения. В вымышленном утопическом королевстве Д. Хармс выдумал институт брака: раз в месяц молодежь (17–35 лет) собиралась вместе, все должны раздеваться и жить вместе. Если кому кто нравится, то такая пара отправится в угол. Если в эти дела вмешается старуха, то ее порубите топором и оттащите в центральную яму.

Отсюда следует, что образ молодых, здоровых и пышных женщин не только привлекателен для мужчины, но и является символом беременности, к которой, как правило, не способны старые женщины. Можно сказать, что образ ребенка выявляет авторскую позицию о смерти и жизни, отношениия матери с детьми явно демонстрируют необычные, нетрадиционные понятия Д. Хармса о добре и зле.

Нетрудно найти элементы черного юмора, связанные с темой отношений матери и детей. В рассказе «Начало очень хорошего летнего дня» (1939) подчеркивается картина отсутствия семейных ценностей – мать калечит своего ребенка:

Носатая баба била корытом своего ребенка. А молодая толстенькая мама терла хорошенькую девочку лицом о кирпичную стенку. … Маленький мальчик ел из плевательницы какую-то гадость [2, с. 358–359].

В рассказе матери перестают быть хранителями своих детей, они становятся преследователями своих детей. Происшествия в обществе мучили Д. Хармса. Он испытал на себе, каким жестоким к человеку может быть общество. Оно оставляет незаживающие шрамы в душах и на телах Д. Хармса. В его прозе с элементами черного юмора человеческие страдания трансформируются в образы невинных детей, приносимых в жертву будущего человечества. Д. Хармс попытался изобразить страдания интеллигенции и простых людей во время трагических переживаний в 1930-е годы. В какой-то степени мучение и «смерть вдохновляют и автора, и его персонажей на мрачное балагурство» [1].

Д. Хармс написал рассказ под названием «Власть» (1940), в котором раскрылось его понимание добра и зла. Однажды собака ворвалась в сад и начала кусать детей. Все матери бросились к своим детям. Одна мать подскочила к собаке и вытащила одного ребенка из собачьей пасти. Когда она заметила, что это не ее ребенок, то кинула его обратно собаке, чтобы спасти от смерти лежащего рядом своего ребенка. В рассказе Д. Хармс подчеркнет свое недоумение: «она согрешила или сотворила добро?» [2, с. 151].

Межличностная холодность заставляет людей чувствовать себя совершенно равнодушными даже по отношению к ребенку. В прозе Д. Хармса жестокое обращение с детьми становится высшим проявлением бесчеловечности и безысходности в реальности, отражает полное неверие автора в светлое будущее.

(3) Черный юмор и отношения между отцом и детьми

Д. Хармс в рассказе «Теперь я расскажу, как я родился...» смело сфабриковал свое рождение, шутя о своих отношениях с отцом. Он заявил, что папе не нравится время рождения сына, которой говорит, что «он еще не человек, а скорее наполовину зародыш и что его следует либо опять обратно запихать» [2, с. 84]. В рассказе "Я родился дважды" содержится мифологическая отсылка к богу Дионису и его символизму. Дионисийское начало – это опьянение, забвение, беспорядок, экстатическое растворение идентичности в массе, рождающее непластическое искусство. По Д. Хармсу, отношения отца с детьми также становятся методом выражения абсурдности мира и бессмыслицы человеческого существования. Д. Хармс убежден в равенстве смерти и рождения, роста и обновления, рассматривает проклятия и желание смерти как приемы игр-повествований, характерных для феномена черного юмора.

Д. Хармс уделил особое внимание отношениям отца с детьми в прозе с элементами черного юмора. В рассказе «Отец и дочь» рассказывается гротескная история: дочь вдруг умерла во время пения. Отец понес ее к управдому. Управдом приложил печать к ее лбу. Отец зарыл дочь в могиле, но, вернувшись домой, увидел, что дочь уже сидит дома. Мертвая дочь ожила, что сильно испугало отца, из-за чего отец умер. Диковинная история опять повторяется. После получения «свидетельства смерти» отца, дочь пришла домой и увидела живого отца. История о воскресении гротескна. Посредством этого сюжета Д. Хармс отражает социально-политическую атмосферу, существовавшую в СССР, иронизирует над абсурдным феноменом в тот период – жизнь и смерть человека определяются "свидетельством" и печатью. Подобным образом Д. Хармс раскрыл иррациональность социального порядка и действующих правил. При помощи смерти маленькой девочки Д. Хармс раскрыл абсурдную природу мира и абсурдную жизнь человека, подвергшегося репрессиям и терпящего бедствия в 30-е годы.

Д. Хармс обращает большое внимание также на отношения между отцом и сыном. В своих рассказах писатель часто возлагает вину за унижение сына на народный «обычай "оберега" новорожденного от сглаза и нечистой силы» [12]. В произведении «Отец и мать родили сына» (1931) отец защищал от беды своего сына путем его оскорбления: «смотри, жена, какая рожа», «как он паршив», с отвращением перечисляя все недостатки сына. В русской традиции подобная ирония, своего рода черный юмор существует в рамках народных суеверий. Считается, что отец должен скрывать свою гордость по отношению к сыну для сохранения счастья. Таким образом, черный юмор в творчестве Д. Хармса «обыгрывает обряды, занесенные новой эпохой в разряд суеверий» [12].

М. Мейлах отметил, что неприязнь Д. Хармса к детям была одной из его масок. «Дети Хармса обожали, а дети не ошибаются. Хармс был человеком глубоко ранимым. Его ранила пошлость – это была одна из главных тем его позднейшей прозы» [13] По сути, нелюбовь к детям в прозе Д. Хармса – это повествовательная игра, направленная на восстановление свободы творчества в СССР и создание уникального авторского стиля.

Утверждение «Хармс не любит детей» нельзя воспринимать всерьез, аналогично уничижительному комментарию о новорожденном, это всего лишь маска. Существует внутренняя согласованность всех его сложных эмоций. С одной стороны, по мнению М. Ямпольского, платоновская концепция дискурсивного знания повлияла на хармсовское неприятие пограничного физиологического статуса. На самом деле Эрот – это «источник творчества и связывает его с красотой и молодостью… Эрот по своей природе ненавидит старость» [14, с. 223]. Сущность платоновского Эрота является врагом детства и старости. Поэтому не

дети и не старые люди, а именно молодежь является источником творчества, так как для Д. Хармса характерно символическое уничтожение детей и стариков для создания нового мира и мироощущения. Кроме того, черный юмор, объектом которого являются дети, напоминает нам не менее провокационное заявление В. Маяковского «Я люблю смотреть, как умирают дети». Эпатажность и провокационность авангардистского текста поставили определенные задачи перед творческим процессом Д. Хармса, а провокационный характер авангардизма помешал ему отразить в текстах гармонию и гуманность.

Популярность произведений Д. Хармса можно объяснить осознанием абсурдности происходящего и уникальностью использованных им приемов черного юмора. Проза "черного юмора" Д. Хармса была порождением духовной атмосферы 1930–40-х годов, периода, который был недостаточно изучен, но к которому обращаются все исследователи современной культуры. В его рассказе «Новая анатомия» появляется образ деформированной девочки, у которой на носу выросли две странные ленты со знаками "Марс" и "Юпитер". В определенной степени эта девочка стала символом хаоса и беспорядочности мира. Абсурд, созданный Д. Хармсом, тесно связан с его своеобразными представлениями о понятиях чуда и ужаса в реальной жизни. Разочаровавшись в жизни и больше не ожидая чуда, Д. Хармс обращается к черному юмору.

Д. Хармс считал, что человека, оказавшегося перед дилеммой, надо толкнуть, чтобы он упал. Когда он встанет, то начнет новую, совсем другую жизнь. Как утверждал М. Бахтин, юмор и смех освобождает в человеке страх перед «ужасами, перед священным, перед смертью» [10, с. 106]. С помощью детских персонажей как объектов черного юмора он показал уничтожение детей как подготовку к созданию нового мира. Суть такого черного юмора Д. Хармса заключается в соприкосновении со смертью и новой жизнью. Писатель создавал темный, унылый мир, чтобы побудить читателей прислушаться к своей совести, найти внутреннюю гармонию.

Использованные элементы жестокости в подобного рода юморе становятся маской писателя, изображаются как зеркало бессмысленной реальности и лекарство для лечения духовной тревоги. Чтобы максимально усилить воздействие своих произведений и показать свою внутреннюю боль, Д. Хармс использует черный юмор как способ реагирования на зло и абсурд жизни. На сегодняшний день черный юмор, используемый Д. Хармсом, уже стал очень выразительным литературным приемом. В целом черный юмор в прозе Хармса, где оскорбление, агрессия и убийство детей служат главными темами, символизирует оттачивание комедийного мастерства писателя и открывает более широкое пространство для развития эстетического сознания человечества.

Библиографический список

1. Борисов С.Б. *Эстетика "черного юмора" в российской традиции*. Available at: http://www.d-harms.ru/library/estetika-chernogo-umora-v-rossiyskoy-traditsii.html
2. Хармс Д.И. *Полное собрание сочинений.* Санкт-Петербург: Академический проект, 1997; Т. 2.
3. Кэрролл Л. *Алисы в Стране Чудес.* Москва: Издательство «Наука», 1978.
4. Гофман Г. *Степка-растрепка.* Санкт-Петербург: М.О. Вольф, 1901.
5. Кобринский А.А. Хармс сел на кнопку, или Проза абсурда. *Искусство Ленинграда*. 1990; № 11: 70.
6. Gibian G. tr. and ed. Russia's lost literature of the absurd; a literary discovery: selected works of Daniil Kharms and Alexander Vvedensky. *Choice: Publication of the Association of College and Research Libraries.* 1972; Vol. 8, № 11: 1458.
7. Введенский А., Липавский Л., Друскин Я., Хармс Д., Олейников Н. *Сборище друзей, оставленный судьбою.* Москва: Ладомир, 2000; Т. 1.
8. Хармс Д.И. *Неизданный Хармс. Полное собрание сочинений. Трактаты и статьи. Письма. Дополнения: не вошедшее в т. 1–3*. Санкт-Петербург: Академический проект, 2001.
9. Рог Е.Ю. Романтический гротеск в прозе Д. Хармса (на примере рассказа «Судьба жены профессора»). *Материалы научной конференции студентов и аспирантов ДВГУ*. Владивосток, 2002.
10. Бахин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса.* Москва: Художественная литература, 1990.
11. Друскин Я.С. Чинари. *Аврора.* 1989; № 6: 112.
12. Козлова С.М., Куляпин А.А. Отцы и дети в мире «Черного юмора»: Д. Хармс и О. Григорьев. *Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог.* 2008; № 9: 94.
13. Мейлах М.Б. *Путь подражания Хармсу неплодотворен*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/639417
14. Ямпольский М.Б. *Беспамятство как исток (читая Хармса)*. Москва: Новое литературное обозрение, 1998.

References

1. Borisov S.B. *`Estetika "chernogo yumora" v rossijskoj tradicii.* Available at: http://www.d-harms.ru/library/estetika-chernogo-umora-v-rossiyskoy-traditsii.html
2. Harms D.I. *Polnoe sobranie sochinenij.* Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 1997; T. 2.
3. K`erroll L. *Alisy v Strane Chudes.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1978.
4. Gofman G. *Ctepka-rastrepka*. Sankt-Peterburg: M.O. Vol'f, 1901.
5. Kobrinskij A.A. Harms sel na knopku, ili Proza absurda. *Iskusstvo Leningrada*. 1990; № 11: 70.
6. Gibian G. tr. and ed. Russia's lost literature of the absurd; a literary discovery: selected works of Daniil Kharms and Alexander Vvedensky. *Choice: Publication of the Association of College and Research Libraries.* 1972; Vol. 8, № 11: 1458.
7. Vvedenskij A., Lipavskij L., Druskin Ya., Harms D., Olejnikov N. *Cborische druzej, ostavlennyj sud'boyu*. Moskva: Ladomir, 2000; T. 1.
8. Harms D.I. *Neizdannyj Harms. Polnoe sobranie sochinenij. Traktaty i stat'i. Pis'ma. Dopolneniya: ne voshedshee v t. 1-3*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2001.
9. Rog E.Yu. Romanticheskij grotesk v proze D. Harmsa (na primere rasskaza «Sud'ba zheny professora»). *Materialy nauchnoj konferencii studentov i aspirantov DVGU*. Vladivostok, 2002.
10. Bahin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
11. Druskin Ya.S. Chinari. *Avrora.* 1989; № 6: 112.
12. Kozlova S.M., Kulyapin A.A. Otcy i deti v mire «Chernogo yumora»: D. Harms i O. Grigor'ev. *Russkaya literatura v XX veke: imena, problemy, kul'turnyj dialog.* 2008; № 9: 94.
13. Mejlah M.B. *Put' podrazhaniya Harmsu neplodotvoren*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/639417
14. Yampol'skij M.B. *Bespamyatstvo kak istok (chitaya Harmsa)*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1998.

Статья поступила в редакцию 31.10.22

УДК 81'322.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-463-472

***Gilmanova N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: buikonatalia@gmail.com*

***Shipilov M.B.**, BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: maximshipilov@icloud.com*

APPLICABILITY OF MACHINE TRANSLATION SYSTEMS TO THE INTERPRETATION OF DIFFERENT TYPES OF TEXTS (RU-EN PAIR). The article is concerns a problem of development of quality assessment system for text translation, based on the translation texts analytics. At present, the most promising area of research is a hybrid approach based on a combination of two studies: the study of statistics of successful translations and databases, and a comprehensive study of the languages functioning rules. The purpose of the study is to determine the most appropriate machine translation for each type of text. The research material includes 12 translations of texts obtained using online translation services. The results of the work may be useful to a wide range of Internet users and novice translators, to obtain the best text translation possible, depending on the type of the original message.

Key words: **translation quality, machine translation, types of texts, machine translation systems.**

***Н.С. Гильманова,** канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: buikonatalia@gmail.com*

***М.Б. Шипилов,** бакалавр, Гуманитарный институт, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: maximshipilov@icloud.com*

ПРИМЕНИМОСТЬ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В ПЕРЕДАЧЕ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ТИПОВ (В ПАРЕ RU-EN)

В статье раскрывается проблема разработки системы оценки качества перевода СМП разных типов текстов. На данный момент самым перспективным направлением исследований является гибридный подход, основанный на сочетании двух подходов: изучение статистики успешных переводов и баз данных и комплексное всестороннее изучение правил функционирования языков. Целью данного исследования является определение наиболее подходящего МП для каждого типа текста. Материалом исследования послужили 12 переводов текстов, полученных при помощи онлайн-сервисов для перевода. Результаты работы могут быть полезны широкому кругу интернет-пользователей и начинающих переводчиков для получения ими оптимального доступного перевода текста при помощи СМП в зависимости от типа исходного сообщения.

Ключевые слова: **качество перевода, машинный перевод, типы текстов, системы машинного перевода.**

В современном мире глобализация и рост международных контактов приводят к всевозрастающему количеству связей между людьми, говорящими на разных языках. Сотрудничество в разных сферах жизнедеятельности общества, начиная от межличностного общения, заканчивая деловыми контактами, укрепляется. Это приводит к увеличению востребованности специалистов, которые имеют достаточные навыки для того, чтобы выступать посредниками в подобных ситуациях. Однако не всегда имеется возможность и необходимость обращения к дипломированному переводчику, а значит, требуется найти иное решение проблемы. Таким образом, следует определить, какие из существующих на данный момент систем машинного перевода наиболее подходят для работы с тем или иным типом текста.

Машинный перевод выступает как средство, позволяющее осуществлять коммуникацию между пользователями Интернета, в связи с возможностью быстро и относительно качественно перевести информацию из одного языка в другой и отредактировать ее непосредственно в онлайн-формате. Несмотря на все свои преимущества, подобный способ межъязыковой коммуникации сложно назвать идеальным из-за наличия ряда ограничений, таких как скорость, полнота передачи смысла и стоимость за наиболее качественные варианты перевода [1].

Как правило, не представляется возможным передавать информацию, полученную при помощи машинного перевода, непосредственно после ее получения реципиенту без какой-либо постобработки [2] или оценки результата специалистом, который обладает знаниями как изначального, так и принимающего языка.

В ситуациях, когда консультация специалиста не представляется возможной в силу различных обстоятельств, имеет смысл определить наиболее оптимальные сервисы машинного перевода на разные случаи жизни: от письма другу или обращения в иностранную компанию с личным вопросом до перевода деловой или технической документации. Настоящая работа направлена на изучение, анализ и составление списка СМП, наиболее подходящих для перевода текстов различных типов в паре языков RU-EN.

Целью статьи является определение оптимальных автоматизированных переводчиков в языковой паре RU-EN для переводов различных типов текстов.

Для того чтобы считать поставленную цель достигнутой, необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить и описать алгоритмы работы СМП.
2. Определить основные типы текстов, в переводе которых высока потребность.
3. Разработать методику оценки качества перевода СМП различных типов текстов.
4. Провести и оценить перевод, выполненный с помощью различных СМП.

Научная новизна заключается в том, что в базу исследований применения и развития систем машинного перевода вносится предложение по вводу в алгоритм машинного перевода шага определения оптимальной СМП в соответствии с типом текста.

Теоретическая и/или практическая значимость результатов исследования: полученные результаты могут оказаться полезными широкому кругу интернет-пользователей и начинающих переводчиков для получения ими оптимального доступного перевода текста при помощи СМП в зависимости от типа исходного сообщения.

На данный момент отсутствует единая точка зрения ученого сообщества в отношении роли человека в процессе МП. В настоящее время как системы, процесс перевода в которых полноценно автоматизирован, так и системы, в которых все еще необходимо участие со стороны людей, обозначаются термином «машинный перевод» [3].

С.В. Фролов в своей работе, посвященной проблемам машинного перевода, дает такое определение этому термину: «Машинный перевод – это выполняемое на компьютере действие по преобразованию текста на одном естественном языке в эквивалентный по содержанию текст на другом языке, а также результат такого действия» [4, с. 127].

Обратившись к толковому переводоведческому словарю, изданному Л.Л. Нелюбиным, обнаружим следующие определения МП:

1. «Автоматический перевод текста на основе заданной программы, осуществляемой ЭВМ».
2. «Отрасль языкознания, разрабатывающая теорию такого перевода на основе коренного пересмотра основных положений и методов лингвистики».
3. «Автоматизированная обработка информации в условиях двуязычной ситуации – передача текста с одного человеческого (естественного) языка на другой».
4. «Перевод с использованием машин (ЭВМ, компьютера)».
5. «Общий процесс переработки информации в условиях двуязычной ситуации на любом этапе использования (и развития) технических средств».
6. «Процесс перевода текста с одного языка (естественного или искусственного) на другой (естественный или искусственный), осуществляемый на электронной цифровой вычислительной машине» [5, с. 107].

С момента своего появления машинный перевод пережил несколько смен подходов к его осуществлению: прямой и косвенный с использованием промежуточного языка-посредника, что в конечном итоге привело к появлению двух основных концепций: статистического подхода, основанного на статистике и базах данных (Data Driven Machine Translation), и его противоположности – классического взгляда на машинный перевод, сторонники которого считают необходимым изучение правил перевода в каждой конкретной паре языков (Rule Based Machine Translation) [6].

В настоящее время наиболее перспективным является подход анализа статистики и баз данных, в то время как классический считается упадочным и не имеющим способов решения основных проблем [7]. Однако в РФ и странах СНГ мнение ученых не совпадает с общепризнанным, и классический взгляд на МП имеет большую популярность [6].

Необходимо признать, что устоявшиеся на данный момент подходы не являются идеальными. В то время как классический взгляд на проблему требует очень много времени и трудозатрат, анализ баз данных и статистики в большей степени основывается на качественных исходных данных. Данная ситуация потребовала поиска новых путей решения, что привело к созданию подхода, совмещающего в себе сильные стороны обоих подходов.

В последнее десятилетие наибольшую мировую популярность обрели такие СМП, как Google Translate, Promt.One и Yandex.Translate.

Существует несколько определенных признаков, по которым можно произвести классификацию систем машинного перевода (здесь и далее – СМП) [8]. Можно разделить системы на группы в зависимости от: 1) количества языков, с которыми происходит работа в процессе перевода (двуязычные – работают только с конкретной парой языков, мультиязычные – работают с некоторым количеством языков); 2) направления перевода информации (существуют как МП, которые работают только в одном направлении, переводя только с RU на EN, так и МП, в которых можно по своему желанию менять ИЯ и ПЯ).

Также классифицировать СМП можно по их автономности и способности осуществлять перевод без вмешательства людей. По такому принципу можно разделить все системы на три категории: 1) автоматические; 2) полуавтоматические; 3) требующие непосредственного участия человека.

Еще одним возможным подходом к классификации СМП является разделение их на: 1) системы, в которых используются базы данных со статистикой успешных переводов и контекстных соответствий; 2) системы, в которых они не применяются. В свою очередь, системы из первой категории можно разделить на: 1) МП, в которых отдается большее предпочтение контекстным соответствиям (EBMT); 2) МП, в основном опирающиеся на статистику (SMT) [7].

Однако наиболее распространенным способом классификации является разделение всех систем на те, которые основаны на статистике успешных переводов, и те, которые опираются на правила грамматики, лексического соответствия и т. д. (rule-based machine translation, RBMT) [9].

Как было сказано выше, наиболее перспективными считаются СМП, которые содержат в себе самые сильны стороны того и другого подходов, так называемые гибридные системы.

Для того чтобы в дальнейшем оценить применимость МП для различных типов текстов, следует выбрать наиболее соответствующую целям данной работы классификацию. Так как в процессе перевода неизбежно теряются некоторые вторичные исходные признаки, логичным представляется объединить в группы тексты с совпадающими доминантными признаками. Это будет означать, что выставленная оценка по итогам перевода текста из какой-либо группы будет распространяться на всю группу в целом. По преобладанию в тексте видов информации можно разделить тексты на четыре категории:

1. С преобладанием когнитивной информации: тексты научно-популярного характера, учебные пособия, объявления, официальные документы, де-

ловая переписка. (по характеру источника: зачастую групповой, получатель: зачастую групповой, по переводимости принадлежит к первой или второй группе); **информационные**: переписка делового характера, инструкции различного вида (к лекарствам, товарам технического назначения и т. п.), учебные пособия, научные статьи и доклады, описания открытий и изобретений в патентах, договоры, официальные документы, новостные сообщения информагентств [10].

2. С преобладанием оперативной информации: законы, подзаконные акты, инструкции и алгоритмы действий, рецепты кулинарных блюд, обращения религиозных организаций и их представителей. (по характеру источника: коллективный, реципиент: коллективный, по переводимости принадлежит к первой или второй группе); **аппелятивные**: информация рекламного характера, озвучиваемый закадровый текст, использующийся в видеофильмах [10].

3. С преобладанием эмоциональной информации: публичное выступление, рекламные материалы, некрологи известных людей, мемуарные записи (по характеру источника: коллективный, реже индивидуальный, реципиент: как правило, коллективный, однако в случаях, когда объектом становятся личные письма, автор и реципиент являются индивидуальными, по переводимости принадлежат к первой и второй группам, а в случае рекламы – к третьей); **экспрессивные**: произведения художественной литературы для взрослых, произведения художественной литературы для детей; сценическая речь, титры в художественном кино [10].

4. С преобладанием эстетической информации: произведения художественной литературы, художественной публицистики (по характеру источника: индивидуальный, реципиент: индивидуальный, по уровню переводимости принадлежат к третьей группе); **прочие**: аудиомедиальные тексты, рисованные истории (комиксы) [11; 10].

Для конечного пользователя не всегда стоит задача качественного перевода исходного текста, так как зачастую возникает необходимость понять общий смысл и посыл (to get the gist of it). Наиболее распространённые случаи подобного использования МП включают в себя перевод таких типов текстов, как:

1. Небольшие заметки пользователей сайтов (комментарии, отзывы к товарам);
2. Различные виды документации технического или юридического характеров;
3. Информационные материалы различных информагентств;
4. Информация, носящая рекламный характер;
5. Регулярная корреспонденция как делового, так и личного характера [12].

Материалом для проведения исследования послужили четыре текста разных типов: техническая документация компании Chinese National Petroleum Company, рекламный материал с сайта китайского производителя электроники Huawei, письмо личного характера из архива автора и популярный комикс для подростков. Тексты были исследованы в своем первоначальном виде и не подвергались предварительному редактированию.

Сопоставительный анализ был проведен при помощи трех наиболее прогрессивных и популярных среди интернет-пользователей онлайн-сервиса для машинного перевода: Google Translate, Yandex.Translate и Promt.One.

Несмотря на то, что все три сервиса разрабатываются разными компаниями, их интерфейс очень схож. Минималистичный дизайн, а также большой размер полей для ввода текста позволяет с легкостью пользоваться данными МП как начинающим, так и опытным пользователям. Необходимый язык для перевода можно выбрать из выпадающего списка.

На основании требований, предъявляемых к машинным переводам современными переводчиками, имеет смысл производить оценку при помощи двух систем оценивания перевода. Первая система – универсальная. Она основана на трех критериях:

1. Тождественность конечного текста; насколько достоверно был передан смысл оригинала. Оценка по этому критерию выставлена на основе соответствия идей исходного текста, а также в контексте полноты передачи необходимых для полного понимания исходного сообщения элементов. Оценка выставлена по шкале от 1 до 5, где 1 означает полное несоответствие двух текстов по части смысла или большое количество ошибок и неточностей, а 5 – если все передано точно и достоверно.

2. Связность предложений; оценка этого критерия производится на основе отсутствия в конечном тексте ошибок в грамматике, синтаксисе, стиле, лексике, правильный порядок слов и пунктуация. Оценка в 1 балл выставлена за «грубый» перевод, во время чтения которого возникнут затруднения, вызванные не грамотной передачей исходного сообщения, а оценка в 5 баллов выставлена тексту, который как будто написан носителем языка и при ознакомлении с ним не вызывает явных затруднений.

3. Количество усилий, необходимых для редактирования. Оценка выставлена на основании измерения времени, которое понадобилось для профессионального редактирования конечного текста и приведения его к общепринятым стандартам.

Вышеперечисленные критерии представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценки качества перевода текстов

Критерий	Количество баллов
1. Тождественность конечного текста	1–5
2. Связность предложений	1–5
3. Количество усилий, необходимых для редактирования	1–5

Установив интернет-сервисы для машинного перевода, а также критерии оценки готовых текстов, следует произвести перевод всех типов текстов, отобранных для исследования. Полученные результаты необходимо сравнить с официальными переводами, которые были выполнены профессиональными переводчиками.

В табл. 2 представлены оригинальные тексты на английском языке, официальные переводы и переводы, выполненные при помощи отобранных онлайн-сервисов.

Таблица 2

Результаты перевода текстов с английского на русский

Технический текст
Pipes With more than six decades of experience in the manufacture of oil and gas pipelines, CNPC offers multiple models and specifications of steel pipes used in the petroleum activity. The company's steel pipe portfolio includes spiral seamless pipes, straight seamless pipes, elbow pipes, resistance reducing pipes with inner liner and anti-corrosion steel pipes. The oil pipeline portfolio includes the tapping of drill pipes, inner lining of oil pipelines, and non-destructive testing of drill pipes and pipelines. Our straight or spiral seam steel pipes have been certified with 5L and the pumping units have been certified with 11E by the API. Steel Pipes The spiral seam is evenly distributed over the entire circumference of the steel tube, which has high dimensional accuracy, high strength, good mechanical properties and low temperature impact toughness. The internal stress of the tube is small and has uniform distribution, which can effectively prevent stress corrosion seizing. It has high dimensional accuracy and ease of welding on the construction site. The pre-finished welding technique is used, which guarantees the stability of the process and high welding quality. It is easy to implement in the production process non-destructive testing and revision NDT (non-destructive testing) during use in the field. ERW Pipe ERW (electric resistance welding) pipe has high dimensional accuracy, small deviation of diameter and wall thickness, as well as the properties of excellent toughness, high pressure bearing, excellent anti-knock performance, low carbon, sulfur and phosphorus content and high impact resistance. The grain size of ERW pipes and the density of their organization are superior to seamless pipes, having a longer service life. Casing Pipes and Oil Pipes The advantages of both ERW pipe and seamless pipes are combined, having high dimensional accuracy, uniform structure, excellent hardness, as well as anti-squeezing and anti-knock properties. Drilling Rod API Spec 7 and API RP7G standards are applied in production, using AISI 41545H as the basic materials. In the process of steelmaking, sulfur, phosphorus and other elements are reduced, in order to optimize the physical properties of materials. Flexible Pipe On June 24, 2009, the first set of CT80 grade flexible pipes, M31.8×3.18 mm, 7,600 m long was successfully produced at CNPC Baoji Petroleum Steel Pipe Co., Ltd (BSG), making China the second country capable of producing flexible pipe after the United States. At present, CNPC can produce high-quality flexible pipes according to API Spec 5LCP and API Spec 5ST standards.

CT38 Flexible Pipe Operation Vehicle

CT38 is the first flexible pipe operation vehicle manufactured by China. It is a hydraulically operated vehicle for the transport of flexible pipe, having a self-propelled vehicle form that is used in oil fields. It is mainly composed of power and control systems, injection head, flexible pipe roller, hose roller, guides, BOP, crane, self-propelled chassis and other components.

Machine configuration: chassis + motor + gearbox (all are original products manufactured by Deutz, Germany); hydraulic power and control systems, hydraulic drive motor, the main hydraulic components and instrumentation and control valves (are imported products from the most renowned manufacturers); flexible pipe (are products manufactured in the United States).

To date we have developed a series of flexible pipe vehicles, including truck-mounted pipe, trailer and skid. The largest mounted flexible pipe has reached 2 3/8 inches. The maximum pulling force of the injection head can reach up to 80,000 pounds.

Официальный перевод	**Перевод от Google Translate**
Нефтяные трубные материалы КННК имеет более 60-летний опыт по производству нефтегазовых трубных материалов, может выпускать стальные трубы и специальные нефтяные трубы разных типов и спецификации. Серийные продукции стальных труб включают в себя винтошовные стальные трубы, прямошовные стальные трубы, колено, снижающее сопротивление внутреннее покрытие стальных труб, внешнюю антикоррозию труб и др. Серийные продукции специальных нефтяных труб включают в себя производство буровых штанг, внутреннее покрытие для нефтяных труб, неразрушающее испытание масляных шлангов буровых штанг и др. Прямошовные и винтошовные стальные трубы корпорации прошли сертификацию американского нефтяного общества API 5L, станок-качалка прошла сертификацию API 11E. Винтошовные сварные стальные трубы с дугой под флюсом Сварочные швы спиралеобразно и равномерно расположены на окружности всей стальной трубы, которая отличается высокой точностью размера, высокой прочностью и доброкачественной механической характеристикой, а также высокой вязкостью при низкотемпературном ударе. Внутритрубное натяжение маленькое и распределяется равномерно, что эффективно предотвращает стрессовую коррозию и растрескивание. Труба отличается высокой точностью размера и удобством для сварочной работы на месте. Технология предварительной сварки и последующей точной сварки обеспечивает сварочный процесс и высокое качество сварочных швов. Сварочные швы позволяют проводить в ходе производства неразрушающую дефектоскопию и полевую неразрушающую повторную проверку в процессе использования. Прямошовная труба контактной сварки сопротивлением Стальная труба отличается высокой точностью размера, относительно небольшим отклонением внешнего диаметра и толщиной стенки. Обладает хорошей вязкостью, высокой характеристикой сопротивления сжатию и взрыву, отличается низким содержанием углерода, серы и фосфора, высокой вязкостью при ударе. Трубная заготовка имеет высокую величину кристалла и высокую плотность структуры, что превосходит бесшовную трубу. Труба отличается долгим сроком пользования. Обсадная труба и масляная труба Продукты совмещают преимущества труб ERW и бесшовных труб, отличаются высокой точностью размера, равномерностью структуры, хорошей вязкостью и т.д., обладают хорошей характеристикой сопротивления сжатию и взрыву. Буровые штанги Корпорация способна производить буровые штанги, соответствующие стандартам API Spec 7 и API RP 7G, применяется AISI 41545H в качестве стандартного сырья. В ходе выплавки стали снижается содержание серы, фосфора и др. микроэлементов, что позволяет оптимизировать физические свойства сырьевого материала. Колтюбинговая нефтяная труба 24 июня 2009 года первый диск колтюбинга категории стали CT80, ф 31,8×3,18 мм и длиной 7600 м отечественного производства сошел с производственной линии в Baoji Petroleum Steel Pipe Company Limited, ознаменовав, что Китай стал второй после США страной, способной производить продукцию колтюбинговых нефтяных труб. Сегодня КННК может производить согласно стандартам API Spec 5LCP, API Spec 5ST. Транспорт для колтюбинговых труб Рабочая машина для колтюбинговой трубы CT38 представляет собой первую рабочую машину для такой трубы в Китае. Она представляет собой передвижное оборудование с гидравлическим приводом, предназначенное для подъема, спуска и транспортировки колтюбинговой трубы. Данная рабочая машина является самоходной машиной, предназначенной для сухопутных нефтяных месторождений, и в основном состоит из силовой системы, системы управления, головки залива, барабана трубы, барабана шланга, направляющего аппарата, превентора, крана при машине, самоходного шасси и т.д. Конфигурация рабочей машины в целом: двигатель шасси + передаточный ящик + коробка отбора мощности – весь комплект силового блока оснащен продукцией оригинального производства немецкой компании Deutz; гидравлический насос и гидравлический приводной мотор, основные гидравлические элементы и управляющие клапаны и приборы в силовой системе и системе управления являются импортными изделиями известной марки;	Трубы Обладая более чем шестидесятилетним опытом производства нефте- и газопроводов, CNPC предлагает множество моделей и спецификаций стальных труб, используемых в нефтяной деятельности. Ассортимент стальных труб компании включает спиральные бесшовные трубы, прямые бесшовные трубы, коленчатые трубы, трубы с пониженным сопротивлением с внутренним покрытием и трубы из антикоррозионной стали. Портфолио нефтепроводов включает врезку бурильных труб, внутреннюю облицовку нефтепроводов и неразрушающий контроль бурильных труб и трубопроводов. Наши прямошовные или спиральношовные стальные трубы имеют сертификат 5L, а насосные агрегаты сертифицированы API по стандарту 11E. Стальные трубы Спиральный шов равномерно распределен по всей окружности стальной трубы, которая обладает высокой точностью размеров, высокой прочностью, хорошими механическими свойствами и ударной вязкостью при низких температурах. Внутреннее напряжение трубы невелико и имеет равномерное распределение, что может эффективно предотвратить коррозионное заедание под напряжением. Обладает высокой точностью размеров и простотой сварки на строительной площадке. Используется предварительно обработанная технология сварки, что гарантирует стабильность процесса и высокое качество сварки. Легко внедрить в производственный процесс неразрушающий контроль и ревизионный НК (неразрушающий контроль) при использовании в полевых условиях. По сравнению с непрямой сваркой у него более короткий шов, что снижает вероятность возникновения проблем. Он имеет очень большой размерный ряд, так как может производить трубы как малого диаметра и большой толщины стенки, так и трубы большого диаметра и большой толщины стенки. ВПВ трубы Труба ERW (электросварка сопротивлением) имеет высокую точность размеров, небольшое отклонение диаметра и толщины стенки, а также такие свойства, как превосходная ударная вязкость, устойчивость к высокому давлению, отличные антидетонационные характеристики, низкое содержание углерода, серы и фосфора и высокая ударопрочность. Зернистость труб ВПВ и плотность их организации превосходят бесшовные трубы, обладая более длительным сроком службы. Обсадные трубы и нефтепроводы Преимущества как трубы ВПВ, так и бесшовных труб объединяются, обладая высокой точностью размеров, однородной структурой, отличной твердостью, а также антисжимающими и антидетонационными свойствами. Буровая штанга В производстве применяются стандарты API Spec 7 и API RP7G, в качестве основных материалов используется AISI 41545H. В процессе производства стали снижается содержание серы, фосфора и других элементов, чтобы оптимизировать физические свойства материалов. Гибкая труба 24 июня 2009 г. на CNPC Baoji Petroleum Steel Pipe Co., Ltd (BSG) был успешно произведен первый комплект гибких труб марки CT80, M31,8×3,18 мм, длиной 7600 м, что сделало Китай второй страной, способной производить гибкая труба после США. В настоящее время CNPC может производить высококачественные гибкие трубы по стандартам API Spec 5LCP и API Spec 5ST. CT38 Транспортное средство для работы с гибкими трубами CT38 — первая китайская машина для работы с гибкими трубами. Это гидравлическое транспортное средство для транспортировки гибких труб, имеющее форму самоходного транспортного средства, которое используется на нефтяных месторождениях. Он в основном состоит из систем питания и управления, инжекционной головки, ролика гибкой трубы, ролика шланга, направляющих, противовыбросового превентора, крана, самоходного шасси и других компонентов. Комплектация машины: шасси + мотор + коробка передач (все оригинальные изделия производства Deutz, Германия); гидравлические системы питания и управления, гидродвигатель привода, основные гидравлические узлы и КИПиА (импортная продукция самых известных производителей); гибкая труба (являются продукцией производства США). На сегодняшний день мы разработали ряд транспортных средств с гиб-

зрелая американская продукция выбрана в качестве оснащенной колтюбинговой трубы. К настоящему времени нами уже разработаны автомобильная, прицепная и блочная рабочая машина для колтюбинговой трубы, максимальный диаметр установленной колтюбинговой трубы составляет 2 3/8 дюйма, максимальное растяжение головки залива составляет 80000 фунтов.	кими трубами, в том числе автомобильные трубы, прицепы и салазки. Самая большая смонтированная гибкая труба достигла 2 3/8 дюйма. Максимальное тяговое усилие инъекционной головки может достигать 80 000 фунтов.
Официальный перевод	**Перевод от Yandex.Translate**
Нефтяные трубные материалы КННК имеет более 60-летний опыт по производству нефтегазовых трубных материалов, может выпускать стальные трубы и специальные нефтяные трубы разных типов и спецификации. Серийные продукции стальных труб включают в себя винтошовные стальные трубы, прямошовные стальные трубы, колено, снижающее сопротивление внутреннее покрытие стальных труб, внешнюю антикоррозию труб и др. Серийные продукции специальных нефтяных труб включают в себя производство буровых штанг, внутреннее покрытие для нефтяных труб, неразрушающее испытание масляных шлангов буровых штанг и др. Прямошовные и винтошовные стальные трубы корпорации прошли сертификацию американского нефтяного общества API 5L, станок-качалка прошла сертификацию API 11E. Винтошовные сварные стальные трубы с дугой под флюсом Сварочные швы спиралеобразно и равномерно расположены на окружности всей стальной трубы, которая отличается высокой точностью размера, высокой прочностью и доброкачественной механической характеристикой, а также высокой вязкостью при низкотемпературном ударе. Внутритрубное натяжение маленькое и распределяется равномерно, что эффективно предотвращает стрессовую коррозию и растрескивание. Труба отличается высокой точностью размера и удобством для сварочной работы на месте. Технология предварительной сварки и последующей точной сварки обеспечивает сварочный процесс и высокое качество сварочных швов. Сварочные швы позволяют проводить в ходе производства неразрушающую дефектоскопию и полевую неразрушающую повторную проверку в процессе использования. Прямошовная труба контактной сварки сопротивлением Стальная труба отличается высокой точностью размера, относительно небольшим отклонением внешнего диаметра и толщиной стенки. Обладает хорошей вязкостью, высокой характеристикой сопротивления сжатию и взрыву, отличается низким содержанием углерода, серы и фосфора, высокой вязкостью при ударе. Трубная заготовка имеет высокую величину кристалла и высокую плотность структуры, что превосходит бесшовную трубу. Труба отличается долгим сроком пользования. Обсадная труба и масляная труба Продукты совмещают преимущества труб ERW и бесшовных труб, отличаются высокой точностью размера, равномерностью структуры, хорошей вязкостью и т.д., обладают хорошей характеристикой сопротивления сжатию и взрыву. Буровые штанги Корпорация способна производить буровые штанги, соответствующие стандартам API Spec 7 и API RP 7G, применяется AISI 41545H в качестве стандартного сырья. В ходе выплавки стали снижается содержание серы, фосфора и др. микроэлементов, что позволяет оптимизировать физические свойства сырьевого материала. Колтюбинговая нефтяная труба 24 июня 2009 года первый диск колтюбинга категории стали CT80, ф 31,8×3,18 мм и длиной 7600 м отечественного производства сошел с производственной линии в Baoji Petroleum Steel Pipe Company Limited, ознаменовав, что Китай стал второй после США страной, способной производить продукцию колтюбинговых нефтяных труб. Сегодня КННК может производить согласно стандартам API Spec 5LCP, API Spec 5ST. Транспорт для колтюбинговых труб Рабочая машина для колтюбинговой трубы CT38 представляет собой первую рабочую машину для такой трубы в Китае. Она представляет собой передвижное оборудование с гидравлическим приводом, предназначенное для подъема, спуска и транспортировки колтюбинговой трубы. Данная рабочая машина является самоходной машиной, предназначенной для сухопутных нефтяных месторождений, и в основном состоит из силовой системы, системы управления, головки залива, барабана трубы, барабана шланга, направляющего аппарата, превентора, крана при машине, самоходного шасси и т.д. Конфигурация рабочей машины в целом: двигатель шасси + передаточный ящик + коробка отбора мощности – весь комплект силового блока оснащен продукцией оригинального производства немецкой компании Deutz; гидравлический насос и гидравлический приводной мотор, основные гидравлические элементы и управляющие клапаны и приборы в силовой системе и системе управления являются импортными изделиями известной марки; зрелая американская продукция выбрана в качестве оснащенной колтюбинговой трубы. К настоящему времени нами уже разработаны автомобильная, прицепная и блочная рабочая машина для колтюбинговой трубы, максимальный	Трубы Обладая более чем шестидесятилетним опытом в производстве нефте- и газопроводов, CNPC предлагает множество моделей и спецификаций стальных труб, используемых в нефтяной промышленности. Ассортимент стальных труб компании включает спиральные бесшовные трубы, прямые бесшовные трубы, коленные трубы, трубы для снижения сопротивления с внутренней облицовкой и антикоррозийные стальные трубы. Ассортимент нефтепроводов включает в себя нарезку резьбы на бурильных трубах, внутреннюю облицовку нефтепроводов и неразрушающий контроль бурильных труб и трубопроводов. Наши стальные трубы с прямым или спиральным швом сертифицированы по стандарту 5L, а насосные агрегаты сертифицированы API по стандарту 11E. Стальные Трубы Спиральный шов равномерно распределен по всей окружности стальной трубы, которая обладает высокой точностью размеров, высокой прочностью, хорошими механическими свойствами и ударной вязкостью при низких температурах. Внутреннее напряжение в трубе невелико и имеет равномерное распределение, что может эффективно предотвратить заедание коррозии под напряжением. Он обладает высокой точностью размеров и простотой сварки на строительной площадке. Используется технология предварительной сварки, которая гарантирует стабильность процесса и высокое качество сварки. Легко внедрить в производственный процесс неразрушающий контроль и ревизионный неразрушающий контроль (неразрушающий контроль) во время использования в полевых условиях. По сравнению с непрямой сваркой она имеет более короткий шов, что снижает вероятность возникновения проблем. Он имеет очень большой диапазон размеров, так как может производить трубы как малого диаметра, так и большой толщины стенки, а также трубы большого диаметра и большой толщины стенки. ВПВ-труба Труба ВПВ (электроконтактная сварка) обладает высокой точностью размеров, малым отклонением диаметра и толщины стенки, а также такими свойствами, как превосходная прочность, устойчивость к высокому давлению, отличные антидетонационные характеристики, низкое содержание углерода, серы и фосфора и высокая ударопрочность. Размер зерна ВПВ-труб и плотность их организации превосходят бесшовные трубы, имея более длительный срок службы. Обсадные трубы и Нефтяные трубы Преимущества как ВПВ-труб, так и бесшовных труб сочетаются в том, что они обладают высокой точностью размеров, однородной структурой, превосходной твердостью, а также противоизносными и антидетонационными свойствами. Буровая штанга В производстве применяются стандарты API Spec 7 и API RP7G с использованием AISI 41545H в качестве основных материалов. В процессе выплавки стали происходит уменьшение содержания серы, фосфора и других элементов с целью оптимизации физических свойств материалов. Гибкая Труба 24 июня 2009 года на предприятии CNPC Baoji Petroleum Steel Pipe Co., Ltd (BSG) был успешно произведен первый комплект гибких труб марки CT80, M31,8 × 3,18 мм, длиной 7600 м, что сделало Китай второй страной, способной производить гибкие трубы после Соединенных Штатов. В настоящее время CNPC может производить высококачественные гибкие трубы в соответствии со стандартами API Spec 5LCP и API Spec 5ST. Транспортное средство для эксплуатации гибких труб CT38 CT38 — это первое транспортное средство для эксплуатации гибких труб, произведенное Китаем. Это транспортное средство с гидравлическим приводом для транспортировки гибких труб, имеющее форму самоходного транспортного средства, которое используется на нефтяных месторождениях. Он в основном состоит из систем питания и управления, инжекционной головки, ролика гибкой трубы, ролика шланга, направляющих, BOP, крана, самоходного шасси и других компонентов. Конфигурация машины: шасси + двигатель + коробка передач (все оригинальные продукты производства Deutz, Германия); гидравлические системы питания и управления, гидравлический приводной двигатель, основные гидравлические компоненты и контрольно-измерительные приборы и регулирующие клапаны (импортируются от самых известных производителей); гибкая труба (продукция, произведенная в Соединенных Штатах). На сегодняшний день мы разработали серию транспортных средств с гибкими трубами, включая трубопроводы, устанавливаемые на грузовиках,

диаметр установленной колтюбинговой трубы составляет 2 3/8 дюйма, максимальное растяжение головки залива составляет 80000 фунтов.	прицепы и салазки. Самая большая установленная гибкая труба достигла 2 3/8 дюйма. Максимальное тяговое усилие инжекционной головки может достигать 80 000 фунтов.
Официальный перевод	**Перевод от Promt.One**
Нефтяные трубные материалы КННК имеет более 60-летний опыт по производству нефтегазовых трубных материалов, может выпускать стальные трубы и специальные нефтяные трубы разных типов и спецификации. Серийные продукции стальных труб включают в себя винтошовные стальные трубы, прямошовные стальные трубы, колено, снижающее сопротивление внутреннее покрытие стальных труб, внешнюю антикоррозию труб и др. Серийные продукции специальных нефтяных труб включают в себя производство буровых штанг, внутреннее покрытие для нефтяных труб, неразрушающее испытание масляных шлангов буровых штанг и др. Прямошовные и винтошовные стальные трубы корпорации прошли сертификацию американского нефтяного общества API 5L, станок-качалка прошла сертификацию API 11E. Винтошовные сварные стальные трубы с дугой под флюсом Сварочные швы спиралеобразно и равномерно расположены на окружности всей стальной трубы, которая отличается высокой точностью размера, высокой прочностью и доброкачественной механической характеристикой, а также высокой вязкостью при низкотемпературном ударе. Внутритрубное натяжение маленькое и распределяется равномерно, что эффективно предотвращает стрессовую коррозию и растрескивание. Труба отличается высокой точностью размера и удобством для сварочной работы на месте. Технология предварительной сварки и последующей точной сварки обеспечивает сварочный процесс и высокое качество сварочных швов. Сварочные швы позволяют проводить в ходе производства неразрушающую дефектоскопию и полевую неразрушающую повторную проверку в процессе использования. Прямошовная труба контактной сварки сопротивлением Стальная труба отличается высокой точностью размера, относительно небольшим отклонением внешнего диаметра и толщиной стенки. Обладает хорошей вязкостью, высокой характеристикой сопротивления сжатию и взрыву, отличается низким содержанием углерода, серы и фосфора, высокой вязкостью при ударе. Трубная заготовка имеет высокую величину кристалла и высокую плотность структуры, что превосходит бесшовную трубу. Труба отличается долгим сроком пользования. Обсадная труба и масляная труба Продукты совмещают преимущества труб ERW и бесшовных труб, отличаются высокой точностью размера, равномерностью структуры, хорошей вязкостью и т.д., обладают хорошей характеристикой сопротивления сжатию и взрыву. Буровые штанги Корпорация способна производить буровые штанги, соответствующие стандартам API Spec 7 и API RP 7G, применяется AISI 41545H в качестве стандартного сырья. В ходе выплавки стали снижается содержание серы, фосфора и др. микроэлементов, что позволяет оптимизировать физические свойства сырьевого материала. Колтюбинговая нефтяная труба 24 июня 2009 года первый диск колтюбинга категории стали CT80, ф 31,8×3,18 мм и длиной 7600 м отечественного производства сошел с производственной линии в Baoji Petroleum Steel Pipe Company Limited, ознаменовав, что Китай стал второй после США страной, способной производить продукцию колтюбинговых нефтяных труб. Сегодня КННК может производить согласно стандартам API Spec 5LCP, API Spec 5ST. Транспорт для колтюбинговых труб Рабочая машина для колтюбинговой трубы CT38 представляет собой первую рабочую машину для такой трубы в Китае. Она представляет собой передвижное оборудование с гидравлическим приводом, предназначенное для подъема, спуска и транспортировки колтюбинговой трубы. Данная рабочая машина является самоходной машиной, предназначенной для сухопутных нефтяных месторождений, и в основном состоит из силовой системы, системы управления, головки залива, барабана трубы, барабана шланга, направляющего аппарата, превентора, крана при машине, самоходного шасси и т.д. Конфигурация рабочей машины в целом: двигатель шасси + передаточный ящик + коробка отбора мощности – весь комплект силового блока оснащен продукцией оригинального производства немецкой компании Deutz; гидравлический насос и гидравлический приводной мотор, основные гидравлические элементы и управляющие клапаны и приборы в силовой системе и системе управления являются импортными изделиями известной марки; зрелая американская продукция выбрана в качестве оснащенной колтюбинговой трубы. К настоящему времени нами уже разработаны автомобильная, прицепная и блочная рабочая машина для колтюбинговой трубы, максимальный диаметр установленной колтюбинговой трубы составляет 2 3/8 дюйма, максимальное растяжение головки залива составляет 80000 фунтов.	Трубы Больше чем с шестью десятилетиями опыта в производстве нефтегазовых трубопроводов CNPC предлагает несколько моделей и технических требований стальных труб, используемых в нефтяной деятельности. Стальной портфель трубы компании включает спиральные цельнотянутые трубы, прямые цельнотянутые трубы, трубы локтя, трубы сокращения сопротивления с внутренним лайнером и антикоррозийные стальные трубы. Портфель нефтепровода включает укол бурильных труб, внутреннюю подкладку нефтепроводов и неразрушающее тестирование бурильных труб и трубопроводов. Наши прямые или спиральные трубы стали шва были удостоверены с 5L, и насосные единицы были удостоверены с 11E API. Стальные трубы Спиральный шов равномерно распределен по всей окружности стальной трубы, у которой есть высокая размерная точность, высокая прочность, хорошие механические свойства и низкая температурная крутизна воздействия. Внутреннее напряжение трубы маленькое и имеет однородное распределение, которое может эффективно предотвратить захват коррозии напряжения. У этого есть высокая размерная точность и непринужденность сварки на стройплощадке. Предварительно законченная сварочная техника используется, который гарантирует стабильность процесса и высоко сварочного качества. Легко осуществить в неразрушающем тестировании и пересмотре процесса производства NDT (неразрушающее тестирование) во время использования в области. Труба ERW У ERW (электрическая сварка сопротивления) труба есть высокая размерная точность, маленькое отклонение диаметра и толщины стенок, а также свойств превосходной крутизны, отношения высокого давления, превосходной антидетонационной работы, низкоуглеродистой, сера и довольный фосфор и высокая ударопрочность. Размер зерна труб ERW и плотность их организации превосходят цельнотянутые трубы, имея более длинный срок службы. Кожух труб и нефтепроводов Преимущества и трубы ERW и цельнотянутых труб объединены, имея высокую размерную точность, однородную структуру, превосходную твердость, а также антисжав и антидетонационные свойства. Бурение прута Спекуляция API 7 и стандарты API RP7G применена в производстве, используя AISI, 41545-й в качестве основных материалов. В процессе сталеварения уменьшены сера, фосфор и другие элементы, чтобы оптимизировать физические свойства материалов. Шланг 24 июня 2009 первый набор шлангов сорта CT80, M31.8×3.18 mm, 7 600 м длиной, был успешно произведен в CNPC Baoji Petroleum Steel Pipe Co., Ltd (BSG), делая Китай второй страной способный к производству шланга после Соединенных Штатов. В настоящее время CNPC может произвести высококачественные шланги согласно Спекуляции API 5LCP и Спекуляции API 5 стандартов. Транспортное средство эксплуатации шланга CT38 CT38 – первое транспортное средство эксплуатации шланга, произведенное Китаем. Это – транспортное средство с гидравлическим управлением для транспортировки шланга, имея самоходную форму транспортного средства, которая используется в нефтяных месторождениях. Это главным образом состоит из власти и систем управления, головы инъекции, ролика шланга, ролика шланга, руководств, БИБОПА, подъемного крана, самоходного шасси и других компонентов. Машинная конфигурация: шасси + двигатель + коробка передач (все – оригинальные продукты, произведенные Deutz, Германия); гидравлическая мощность и системы управления, гидравлический двигатель двигателя, главные гидравлические компоненты и инструментовка и распределительные клапаны (импортированные продукты от самых известных производителей); шланг (продукты, произведенные в Соединенных Штатах). До настоящего времени мы развивали серию транспортных средств шланга, включая подвижную трубу, трейлер и блок. Самый большой установленный шланг достиг 2 3/8 дюймов. Максимальная сила натяжения головы инъекции может достигнуть до 80 000 фунтов.

Рекламный текст

The digital world is changing rapidly, facing the new blue sea of digitalization, sailing and breaking the waves, it needs the joint efforts of every partner and developer to win the first opportunity.

The first "Huawei Partner & Developer Conference", with the theme of "Born from gathering for what you can do", adopts the form of online live broadcast + more than 80 offline sub-chambers to follow the "Huawei China Ecological Conference". "Cloud", focusing on the most concerned topics of partners and developers and providing practical solutions; bringing together every ICT industry member to complement each other's capabilities and achieve common achievements; releasing more potential and embracing a broader new space of value. Together we can achieve greater business success!

Официальный перевод	**Перевод от Google Translate**
Цифровой мир стремительно меняется, столкнувшись с бескрайним морем цифровизации. Плывя по бурным волнам, он нуждается в совместных усилиях всех своих бизнес-партнеров и разработчиков ПО, чтобы не упустить ни единой возможности. Первая "Конференция партнеров и разработчиков Huawei", темой которой является "Рождены для поиска возможностей", пройдет в форме прямой трансляции + более чем 80 автономных камер, чтобы следить за "Экологической конференцией Huawei China". "Облако", фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предлагая практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих целей; высвобождая больший потенциал и охватывая более широкое новое пространство общих ценностей. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Цифровой мир быстро меняется, сталкиваясь с новым синим морем цифровизации, плывя и разбивая волны, ему нужны совместные усилия каждого партнера и разработчика, чтобы получить первую возможность. Первая «Конференция партнеров и разработчиков Huawei», посвященная теме «Рожденные от объединения для того, что вы можете сделать», принимает форму прямой онлайн-трансляции + более 80 офлайн-подзалов, которые следуют за «Экологической конференцией Huawei в Китае». «Облако», фокусируясь на наиболее волнующих темах партнеров и разработчиков и предоставляя практические решения; объединение всех участников индустрии ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих достижений; высвобождая больше потенциала и охватывая более широкое новое пространство ценности. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!
Официальный перевод	**Перевод от Yandex.Translate**
Цифровой мир стремительно меняется, столкнувшись с бескрайним морем цифровизации. Плывя по бурным волнам, он нуждается в совместных усилиях всех своих бизнес-партнеров и разработчиков ПО, чтобы не упустить ни единой возможности. Первая "Конференция партнеров и разработчиков Huawei", темой которой является "Рождены для поиска возможностей", пройдет в форме прямой трансляции + более чем 80 автономных камер, чтобы следить за "Экологической конференцией Huawei China". "Облако", фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предлагая практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих целей; высвобождая больший потенциал и охватывая более широкое новое пространство общих ценностей. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Цифровой мир быстро меняется, сталкиваясь с новым синим морем цифровизации, плывя и преодолевая волны, ему нужны совместные усилия каждого партнера и разработчика, чтобы выиграть первую возможность. Первая "Конференция партнеров и разработчиков Huawei", посвященная теме "Рожденные в результате сбора информации о том, что вы можете сделать", проходит в форме онлайн-прямой трансляции + более 80 офлайн-секций, чтобы следить за "Китайской экологической конференцией Huawei". "Облако", фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предоставляя практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих достижений; высвобождая больше потенциала и охватывая более широкое новое пространство ценности. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!
Официальный перевод	**Перевод от Promt.One**
Цифровой мир стремительно меняется, столкнувшись с бескрайним морем цифровизации. Плывя по бурным волнам, он нуждается в совместных усилиях всех своих бизнес-партнеров и разработчиков ПО, чтобы не упустить ни единой возможности. Первая "Конференция партнеров и разработчиков Huawei", темой которой является "Рождены для поиска возможностей", пройдет в форме прямой трансляции + более чем 80 автономных камер, чтобы следить за "Экологической конференцией Huawei China". "Облако", фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предлагая практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих целей; высвобождая больший потенциал и охватывая более широкое новое пространство общих ценностей. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Цифровой мир быстро меняется, столкнувшись с новым голубым морем цифровизации, плавания и разбивания волн, ему нужны совместные усилия каждого партнера и разработчика, чтобы выиграть первую возможность. Первая «Конференция Huawei Partner & Developer», посвященная теме «Рожденные от сбора для того, что вы можете сделать», принимает форму онлайн прямого вещания + более 80 офлайн-подкамер, чтобы следить за «Экологической конференцией Huawei China». «Облачная среда», ориентированная на наиболее актуальные темы партнеров и разработчиков и предоставляющая практические решения; объединение всех участников отрасли ИКТ для дополнения потенциала друг друга и достижения общих результатов; высвобождение большего потенциала и использование более широкого нового пространства ценности. Вместе мы можем добиться большего успеха в бизнесе!

Личное сообщение

Hi Paula,

Thank you for your letter. Sorry for not answering for so long. I have been busy due to my final exams.

I'll be happy to answer your questions. Yes, I've taken part in "green" projects. The last one was about collecting used batteries. Actually, alternative forms of energy are actively developing in Russia. Now we have solar batteries in my city. In my opinion public transport is better than a private car because it is more eco-friendly. That is why I prefer to use it.

By the way, tell me more about your trip. Was your granny excited about your visit? Did you give her any presents? Did you enjoy Edinburgh?

That is it for now. I have to help my mom with chores. Waiting for your answer.

Best wishes,

Andrew

Официальный перевод	**Перевод от Google Translate**
Здравствуй, Паула! Спасибо за твое письмо. Извини, что так долго не отвечал. Я был занят из-за выпускных экзаменов. Я буду рад ответить на твои вопросы. Да, я принимал участие в "зеленых" проектах. Последний из них был связан со сбором использованных батареек. Вообще, в России активно развиваются альтернативные виды энергии. Сейчас в моем городе есть солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем личный автомобиль, потому что он более экологичный. Поэтому я предпочитаю пользоваться им. Кстати, расскажи подробнее о вашей поездке. Бабушка обрадовалась вашему визиту? Вы ей что-нибудь подарили? Понравился ли тебе Эдинбург? На этом все. Я должен идти помогать маме по хозяйству. Жду твоего ответа. С наилучшими пожеланиями, Эндрю	Привет Паула, Спасибо за Ваше письмо. Извините, что так долго не отвечал. Я был занят из-за моих выпускных экзаменов. Буду рад ответить на ваши вопросы. Да, я принимал участие в экологических проектах. Последний был о сборе использованных батареек. Собственно, в России активно развиваются альтернативные виды энергетики. Теперь у нас в городе есть солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем личный автомобиль, потому что он более экологичен. Вот почему я предпочитаю использовать его. Кстати, расскажи подробнее о своей поездке. Твоя бабушка была в восторге от твоего визита? Ты дарил ей какие-нибудь подарки? Вам понравился Эдинбург? Это все на данный момент. Я должен помогать маме по хозяйству. Ждет вашего ответа. С наилучшими пожеланиями, Эндрю

Официальный перевод	**Перевод от Yandex.Translate**
Здравствуй, Паула! Спасибо за твое письмо. Извини, что так долго не отвечал. Я был занят из-за выпускных экзаменов. Я буду рад ответить на твои вопросы. Да, я принимал участие в "зеленых" проектах. Последний из них был связан со сбором использованных батареек. Вообще, в России активно развиваются альтернативные виды энергии. Сейчас в моем городе есть солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем личный автомобиль, потому что он более экологичный. Поэтому я предпочитаю пользоваться им. Кстати, расскажи подробнее о вашей поездке. Бабушка обрадовалась вашему визиту? Вы ей что-нибудь подарили? Понравился ли тебе Эдинбург? На этом все. Я должен идти помогать маме по хозяйству. Жду твоего ответа. С наилучшими пожеланиями, Эндрю	Привет, Паула, Спасибо вам за ваше письмо. Извините, что так долго не отвечал. Я был занят из-за своих выпускных экзаменов. Я буду рад ответить на ваши вопросы. Да, я принимал участие в зеленых проектах. Последний был посвящен сбору использованных батареек. На самом деле в России активно развиваются альтернативные виды энергии. Теперь у нас в моем городе есть солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем частный автомобиль, потому что он более экологичен. Вот почему я предпочитаю использовать его. Кстати, расскажи мне поподробнее о своей поездке. Была ли ваша бабушка в восторге от вашего визита? Ты дарил ей какие-нибудь подарки? Вам понравился Эдинбург? На данный момент это все. Я должна помогать маме по хозяйству. Жду вашего ответа. Наилучшие пожелания, Эндрю
Официальный перевод	**Перевод от Promt.One**
Здравствуй, Паула! Спасибо за твое письмо. Извини, что так долго не отвечал. Я был занят из-за выпускных экзаменов. Я буду рад ответить на твои вопросы. Да, я принимал участие в "зеленых" проектах. Последний из них был связан со сбором использованных батареек. Вообще, в России активно развиваются альтернативные виды энергии. Сейчас в моем городе есть солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем личный автомобиль, потому что он более экологичный. Поэтому я предпочитаю пользоваться им. Кстати, расскажи подробнее о вашей поездке. Бабушка обрадовалась вашему визиту? Вы ей что-нибудь подарили? Понравился ли тебе Эдинбург? На этом все. Я должен идти помогать маме по хозяйству. Жду твоего ответа. С наилучшими пожеланиями, Эндрю	Привет, Паула, Спасибо за Ваше письмо. Извините, что так долго не отвечал. Я был занят из-за моих выпускных экзаменов. Я буду рад ответить на ваши вопросы. Да, я принимал участие в зеленых проектах. Последний – о сборе использованных батарей. Собственно, в России активно развиваются альтернативные формы энергетики. Теперь у нас в городе солнечные батареи. На мой взгляд, общественный транспорт лучше, чем частный, потому что он более экологичен. Поэтому я предпочитаю им пользоваться. Кстати, расскажи мне больше о своей поездке. Ваша бабушка была в восторге от вашего визита? Вы ей подарки подарили? Тебе понравился Эдинбург? На этом пока все. Я должен помочь маме с работой. Жду вашего ответа. С наилучшими пожеланиями, Андрей
Рисованная история (комикс)	
Wild BLUE YONDER PART ONE Just put an extra drop or two in there. Geez, you want to put this guy in a coma? What's in that stuff? Saltpeter? A lot stronger than that, rookie. Don't get comfortable just because of these freaks are in high tech cells. We don't know everything they can do… Sometimes they don't even know all of their powers, till they try it. That's why we put special drugs in their food to keep 'em chilled out. For example, this guy? He can turn into any substance he touches at will. He almost beat a Norse god! He'd rule the world if he weren't so stupid. The stuff we use on him is just back up. Creel? Chow time. Yeah? Well, I got something for you, too… Sweet Jesus! Prison break! Lock down all cells now! Oh boy… At least it's not as bad as New York… Now who's stupid? They'll never catch me now!	
Официальный перевод	**Перевод от Google Translate**
Голубоглазое ЧУДО ЧАСТЬ 1 Добавь ещё пару капель. Хочешь, чтобы парень впал в кому? Что это? Селитра? Ты новенький? Тут кое-что посильнее. Не расслабляйся. То, что эти психи сидят в прочных камерах, ещё ничего не значит. Мы не знаем, на что они способны… Иногда они сами этого не знают! Но стоит только на секунду отвлечься… Мы добавляем в еду транквилизаторы, чтобы контролировать заключённых. Взять, к примеру, этого парня! Он перевоплощается в любое вещество, до которого дотрагивается! Один раз чуть не победил самого Тора! Парень правил бы миром, если бы не был так туб. Наш препарат помогает, но не сильно… Крил! Обедать! Обед подождёт, сначала сюрприз… Боже! Попытка побега! Заблокировать все камеры! О, господи… По крайней мере, не так плохо, как тот побег из тюрьмы «Ф.О.Р.Т.»… Ну? Кто из нас болван? Теперь меня никогда не поймают!	Дикий СИНИЙ ТАМ, ЧАСТЬ ПЕРВАЯ Просто добавьте туда лишнюю каплю или две. Боже, ты хочешь отправить этого парня в кому? Что там внутри? Селитра? Гораздо сильнее, новичок. Не расслабляйтесь только из-за того, что эти уроды находятся в высокотехнологичных камерах. Мы не знаем всего, на что они способны… Иногда они даже не знают всех своих сил, пока не попробуют. Вот почему мы кладем им в еду специальные препараты, чтобы они не переохлаждались. Например, этот парень? Он может превратиться в любое вещество, к которому прикоснется по желанию. Он чуть не победил скандинавского бога! Он бы правил миром, если бы не был таким глупым. Вещи, которые мы используем на нем, только резервные копии. Крил? Время еды. Ага? Что ж, у меня тоже есть кое-что для тебя… Боже милостивый! Побег из тюрьмы! Заблокируйте все камеры сейчас! О боже… По крайней мере, не так плохо, как в Нью-Йорке… Ну и кто тут дурак? Теперь им меня не поймать!
Официальный перевод	**Перевод от Yandex.Translate**
Голубоглазое ЧУДО ЧАСТЬ 1 Добавь ещё пару капель. Хочешь, чтобы парень впал в кому? Что это? Селитра? Ты новенький? Тут кое-что посильнее. Не расслабляйся. То, что эти психи сидят в прочных камерах, ещё ничего не значит. Мы не знаем, на что они способны… Иногда они сами этого не знают! Но стоит только на секунду отвлечься… Мы добавляем еду транквилизаторы, чтобы контролировать заключённых. Взять, к примеру, этого парня! Он перевоплощается в любое вещество, до которого дотрагивается! Один раз чуть не победил самого Тора! Парень правил бы миром, если бы не был так туб. Наш препарат помогает, но не сильно… Крил! Обедать! Обед подождёт, сначала сюрприз… Боже! Попытка побега! Заблокировать все камеры! О, господи… По крайней мере, не так плохо, как тот побег из тюрьмы «Ф.О.Р.Т.»… Ну? Кто из нас болван? Теперь меня никогда не поймают!	Дикая СИНЕВА ВОН ТАМ, ЧАСТЬ ПЕРВАЯ Просто добавь туда еще одну-две капли. Боже, ты хочешь погрузить этого парня в кому? Что в этой дряни? Селитра? Намного сильнее этого, новичок. Не чувствуйте себя комфортно только потому, что эти уроды находятся в высокотехнологичных камерах. Мы не знаем всего, что они могут сделать… Иногда они даже не знают всех своих способностей, пока не попробуют это сделать. Вот почему мы кладем им в пищу специальные препараты, чтобы они не остывали. Например, этот парень? Он может превращаться в любую субстанцию, к которой прикасается по своему желанию. Он чуть не победил скандинавского бога! Он бы правил миром, если бы не был таким глупым. То, что мы используем на нем, просто резервная копия. Крил? Время перекусить. Да? Что ж, у меня тоже есть кое-что для тебя… Боже милостивый! Побег из тюрьмы! Немедленно заблокируйте все ячейки! О боже… По крайней мере, здесь не так плохо, как в Нью-Йорке… Ну и кто теперь дурак? Теперь им меня никогда не поймать!
Официальный перевод	**Перевод от Promt.One**
Голубоглазое ЧУДО ЧАСТЬ 1 Добавь ещё пару капель. Хочешь, чтобы парень впал в кому? Что это? Селитра? Ты новенький? Тут кое-что посильнее. Не расслабляйся. То, что эти психи сидят в прочных камерах, ещё ничего не значит. Мы не знаем, на что	ДИКИЙ СИНИЙ ЙОНДЕР ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. Просто положи еще капельку или две туда. Боже, ты хочешь ввести этого парня в кому? Что там? Селитра? Намного сильнее, новичок. Не получайте комфорт только из-за этих уродов в высокотехнологичных клетках. Мы не

они способны… Иногда они сами этого не знают! Но стоит только на секунду отвлечься… Мы добавляем в еду транквилизаторы, чтобы контролировать заключённых. Взять, к примеру, этого парня! Он перевоплощается в любое вещество, до которого дотрагивается! Один раз чуть не победил самого Тора! Парень правил бы миром, если бы не был так туб. Наш препарат помогает, но не сильно… Крил! Обедать! Обед подождёт, сначала сюрприз… Боже! Попытка побега! Заблокировать все камеры! О, господи… По крайней мере не так плохо, как тот побег из тюрьмы «Ф.О.Р.Т.»… Ну? Кто из нас болван? Теперь меня никогда не поймают!	знаем, что они могут сделать... Иногда они даже не знают всех своих способностей, пока не попробуют. Вот почему мы помещаем специальные лекарства в их пищу, чтобы они охлаждались. Например, этот парень? Он может превратиться в любое вещество, которое касается колеса. Он чуть не избил нордского бога! Он бы правил миром, если бы не был таким глупым. Вещи, которые мы используем на него, только что вернулись. Крил? Время чау. Да? Ну, я тоже кое-что для тебя... Милый Иисус! Тюремный перерыв! Заблокируйте все клетки сейчас же! Вот это да… По крайней мере, это не так плохо, как в Нью-Йорке... Кто теперь тупой? Они никогда не поймают меня сейчас!

После проведения анализа всех переводов по универсальной методике оценки были получены следующие результаты.

Таблица 3

Сводные результаты оценки перевода текстов от анализируемых СМП

Тип текста	Google Translate	Yandex.Translate	Promt.One
Технический текст	12	8	4
Рекламный текст	9	7	8
Личное письмо	9	7	7
Рисованная история	9	10	7
Итого	**39**	**32**	**26**

Данные, полученные в результате анализа переводов различных типов текстов, дают возможность с уверенностью утверждать, что на данном этапе развития систем машинного перевода полностью полагаться на них невозможно. Необходим контроль со стороны профессионального переводчика-человека, так как ни один из предложенных переводов текстов не получил максимальной оценки, что означает наличие тех или иных ошибок, которых не допустил бы обученный переводчик. Многие из ошибок были допущены МП вследствие наличия в исходных текстах многозначных слов, терминов, у которых существуют устоявшиеся однозначные соответствия в русском языке, а также художественные обороты речи или контекст, который на данном этапе машина не в состоянии распознать.

Тем не менее невозможно отрицать тот факт, что СМП играют важную роль в современном процессе перевода, так как переводчики-люди пользуются результатами их деятельности для того, чтобы ознакомиться с текстом, который им предстоит перевести, то есть используют машинный перевод в качестве сигнальной информации, а в дальнейшем либо переводят текст заново самостоятельно, либо редактируют машинный вариант [13].

Принимая во внимание все ограничения, которыми располагают СМП, необходимо признать, что они обладают потенциалом к распознаванию грамматических конструкций, терминов, специфической лексики и достаточно качественно ее передавать, а также способностью выдерживать единый стиль во всем документе. Однако зачастую в текстах присутствуют ошибки и неточности, которые необходимо устранять контролирующему переводчику, что в отдельных случаях требует немало времени и усилий.

В данной работе были рассмотрены предпосылки создания, алгоритмы функционирования и устройство СМП, основанных на статистическом и гибридном подходах и правилах. На основе классификации типов текстов М. Снелл-Хорнби были определены типы текстов, в переводе которых может возникнуть потребность. Были отобраны, проанализированы и выделены сильные и слабые стороны трех наиболее популярных интернет-сервисов, которые оказывают услуги по машинному переводу: Promt.One, Google Translate и Yandex. Translate. Исследование проводилось на основе перевода различных типов текстов и последующем его анализе. Результатом исследования явилось создание матрицы, на основе которой пользователь может принять решение о том, какой из предложенных интернет-ресурсов следует использовать для достижения наилучшего результата в зависимости от типа исходного текста.

Результаты работы систем машинного перевода были проанализированы на основе универсального подхода к оценке качества перевода, что позволило исследовать перевод текстов различных типов без строгой привязки к конкретной тематике оригинального сообщения. В категориях «технический текст», «рекламный текст» и «личное письмо» наилучший результат показал Google Translate, а в категории «рисованная история (комикс)» большего успеха добился Yandex. Translate.

В основном ошибки были допущены в передаче стилистических особенностей и терминов, имеющих однозначные соответствия. Небольшое количество ошибок также было допущено в передаче грамматических конструкций, что можно объяснить несовершенством статистического корпуса исходных данных.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что на данный момент не представляется возможным в полной мере полагаться на системы машинного перевода. Профессиональным переводчикам необходимо полностью контролировать процесс перевода, ведь только человек, обладая способностью распознавать контекст и подбирать исходя из этого подходящее значение лексических единиц, может добиться достойного качества конечного перевода. Что касается СМП, в настоящее время они могут выступать лишь в качестве помощников переводчиков-людей, предоставляя им возможность получить поверхностное представление о тексте, полноценный перевод которого им предстоит создать.

Несмотря на тот факт, что с момента своего появления машинные переводчики прошли долгий путь и многократно совершенствовались, на данном этапе

Таблица 4

Образец осуществления анализа путём сопоставления переводов текстов

Оригиинал	Официальный перевод	Google Translate	Yandex.Translate	Promt.One
Рекламный текст				
The first «Huawei Partner & Developer Conference», with the theme of «Born from gathering for what you can do», adopts the form of online live broadcast + more than 80 offline sub-chambers to follow the «Huawei China Ecological Conference». «Cloud», focusing on the most concerned topics of partners and developers and providing practical solutions; bringing together every ICT industry member to complement each other's capabilities and achieve common achievements; releasing more potential and embracing a broader new space of value. Together we can achieve greater business success!	Первая «Конференция партнеров и разработчиков Huawei», темой которой является «Рождены для поиска возможностей», пройдет в форме прямой трансляции + более чем 80 автономных камер, чтобы следить за «Экологической конференцией Huawei China». «Облако», фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предлагая практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих целей; высвобождая больший потенциал и охватывая более широкое новое пространство общих ценностей. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Первая «Конференция партнеров и разработчиков Huawei», посвященная теме «Рожденные от объединения для того, что вы можете сделать», принимает форму прямой онлайн-трансляции + более 80 офлайн-подзалов, которые следуют за «Экологической конференцией Huawei в Китае». «Облако», фокусируясь на наиболее волнующих темах партнеров и разработчиков и предоставляя практические решения; объединение всех участников индустрии ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих достижений; высвобождая больше потенциала и охватывая более широкое новое пространство ценности. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Первая «Конференция партнеров и разработчиков Huawei», посвященная теме «Рожденные в результате сбора информации о том, что вы можете сделать», проходит в форме онлайн-прямой трансляции + более 80 офлайн-секций, чтобы следить за «Китайской экологической конференцией Huawei». «Облако», фокусируясь на наиболее волнующих партнеров и разработчиков темах и предоставляя практические решения; объединяя всех участников отрасли ИКТ для дополнения возможностей друг друга и достижения общих достижений; высвобождая больше потенциала и охватывая более широкое новое пространство ценности. Вместе мы сможем добиться большего успеха в бизнесе!	Первая «Конференция Huawei Partner & Developer», посвященная теме «Рожденные от сбора для того, что вы можете сделать», принимает форму онлайн прямого вещания + более 80 офлайн-подкамер, чтобы следить за «Экологической конференцией Huawei China». «Облачная среда», ориентированная на наиболее актуальные темы партнеров и разработчиков и предоставляющая практические решения; объединение всех участников отрасли ИКТ для дополнения потенциала друг друга и достижения общих результатов; высвобождение большего потенциала и использование более широкого нового пространства ценности. Вместе мы можем добиться большего успеха в бизнесе!

своего развития они все еще не в состоянии заменить реального переводчика-человека. Ученые и разработчики, в свою очередь, продолжают стремиться к улучшению уже существующих и разработке новых программных средств для создания более продвинутых систем машинного перевода.

Из перспективных направлений исследования в области машинного перевода следует выделить следующие основные пункты:

1. Увеличение количества доступных для перевода языков и тематических направлений перевода.

2. Создание МП, способных в реальном времени распознавать человеческую речь и осуществлять ее перевод.

3. Выход на принципиально новый уровень в плане скорости разработки и сроков создания новых СМП под конкретные задачи промышленных предприятий и коммерческих структур.

4. Повсеместное внедрение машинного перевода в информационно-телекоммуникационной сети Интернет для автоматического перевода содержания веб-страниц для пользователей из разных стран [14].

Библиографический список

1. Борисова И.А. Коммуникация между интернет-пользователями – носителями различных языков. *Вестник МГЛУ*. 2013; № 13 (673): 28–34.
2. Борисова И.А. К опыту постредактирования на материале англо-русского перевода с помощью автоматических систем Google translate и Prompt. *Вестник МГЛУ*. 2014; № 13 (699): 53–59.
3. Somers H.L. *Computers and Translation: A Translator's Guide*. Amsterdam, 2003.
4. Фролов С.В., Паньков Д.А. Проблемы построения систем машинного перевод. *Вопросы современной науки и практики.* Университет им. В.И. Вернадского. 2008; № 1 (11): 127–131.
5. Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта, 2003.
6. Кан Д.А. *Применение теории компьютерной семантики русского языка и статистических методов к построению системы машинного перевода*. Автореферат диссертации … кандидата физико-математических наук. Санкт-Петербург, 2011.
7. Hearne M. Statistical Machine Translation: A Guide for Linguists and Translators. *Language and Linguistics Compass*. 2011; № 5: 205–226.
8. Аматов А.М. К вопросу машинного перевода: энтропия языковой системы и способы ее преодоления. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2008; № 2 (13): 71–90.
9. Молчанов А. Статистические и гибридные методы перевода в технологиях компании ПРОМТ. *Controleng.ru: сайт*. Available at: https://controleng.ru/wp-content/uploads/ce46_p68_statisticheskie_i_gibridnye_metody_perevoda_v_tekhnologiyakh_kompanii_promt.pdf
10. Snell-Hornby M., Hönig H.G., Kußmaul P., Schmitt von Stauffenburg P.A. *Handbuch Translation.* Stauffenburg Verlag: Germany, 2006.
11. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 2001.
12. Николаев И.С., Митренина О.В., Ландо Т.М. *Прикладная и компьютерная лингвистика*. Москва: URSS, 2017.
13. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение:* учебное пособие. Москва: Академия, 2006.
14. Way A. *Quality Expectations of Machine Translation*. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7_8

References

1. Borisova I.A. Kommunikaciya mezhdu internet-pol'zovatelyami – nositelyami razlichnyh yazykov. *Vestnik MGLU*. 2013; № 13 (673): 28-34.
2. Borisova I.A. K opytu postredaktirovaniya na materiale anglo-russkogo perevoda s pomosch'yu avtomaticheskih sistem Google translate i Prompt. *Vestnik MGLU*. 2014; № 13 (699): 53-59.
3. Somers H.L. *Computers and Translation: A Translator's Guide*. Amsterdam, 2003.
4. Frolov S.V., Pan'kov D.A. Problemy postroeniya sistem mashinnogo perevod. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki.* Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2008; № 1 (11): 127-131.
5. Nelyubin L.L. *Tolkovyj perevodovedcheskij slovar'*. Moskva: Flinta, 2003.
6. Kan D.A. *Primenenie teorii komp'yuternoj semantiki russkogo yazyka i statisticheskih metodov k postroeniyu sistemy mashinnogo perevoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata fiziko-matematicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
7. Hearne M. Statistical Machine Translation: A Guide for Linguists and Translators. *Language and Linguistics Compass*. 2011; № 5: 205-226.
8. Amatov A.M. K voprosu mashinnogo perevoda: `entropiya yazykovoĭ sistemy i sposoby ee preodoleniya. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2008; № 2 (13): 71-90.
9. Molchanov A. Statisticheskie i gibridnye metody perevoda v tehnologiyah kompanii PROMT. *Controleng.ru: sajt*. Available at: https://controleng.ru/wp-content/uploads/ce46_p68_statisticheskie_i_gibridnye_metody_perevoda_v_tekhnologiyakh_kompanii_promt.pdf
10. Snell-Hornby M., Hönig H.G., Kußmaul P., Schmitt von Stauffenburg P.A. *Handbuch Translation.* Stauffenburg Verlag: Germany, 2006.
11. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 2001.
12. Nikolaev I.S., Mitrenina O.V., Lando T.M. *Prikladnaya i komp'yuternaya lingvistika.* Moskva: URSS, 2017.
13. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2006.
14. Way A. *Quality Expectations of Machine Translation*. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7_8

Статья поступила в реддакцию 14.11.22

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-472-474

***Kirilenko S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia),*
E-mail: svetlanavk@inbox.ru

THE STATUS OF THE KARELIAN LANGUAGE IN THE PERCEPTION OF SPEAKERS AND THE SPHERES OF ITS USE. The article examines the language situation in the Republic of Karelia on the basis of a field study conducted in September 2022 in Petrozavodsk. The situation of coexistence of two languages in a shared speech community (Russian and Karelian languages) with different social, political or economic prestige is studied, as well as how this affects the linguistic ecology of the studied speech community. The analysis of the language situation is carried out from the point of view of studying the current status of the Karelian language among speakers, the spheres of use of the Karelian language, the level of its linguistic prestige. The instrumental value of the Karelian language is analyzed in comparison with the Russian language in the perception of speakers. The symbolic value of the Karelian language is considered among those respondents who indicate it as their native language. The possibility of giving Karelian the status of the state language is also being studied.

Key words: **language situation, Karelian language, Russian language, linguistic prestige, symbolic value of language.**

The reported study is funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а "Prognostic methods and future scenarios in language policy – multilingual Russia as an example"

***С.В. Кириленко**, канд. филол. наук, доц., Институт языкознания Российской Академии Наук, г. Москва,*
E-mail: svetlanavk@inbox.ru

СТАТУС КАРЕЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ВОСПРИЯТИИ ГОВОРЯЩИХ И СФЕРЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье рассматривается языковая ситуация в Республике Карелия на материале полевого исследования, проведенного в сентябре 2022 года в г. Петрозаводске. Изучается ситуация сосуществования двух языков в общем речевом сообществе (русского и карельского), имеющих различный социальный, политический или экономический престиж, а также то, каким образом это влияет на языковую экологию исследуемого речевого сообщества. Анализ языковой ситуации проводится с точки зрения изучения современного статуса карельского языка среди говорящих, сфер использования карельского языка,

уровня его языкового престижа. Анализируется инструментальная ценность карельского языка в сопоставлении с русским языком в восприятии говорящих. Рассматривается символическая ценность карельского языка у тех респондентов, что указали его своим родным языком. Изучается вероятность придания карельскому статуса государственного языка.

Ключевые слова: **языковая ситуация, карельский язык, русский язык, языковой престиж, символическая ценность языка.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Достаточно распространенным явлением в наше время является ситуация, при которой отдельные языки, диалекты или наречия попадают в уязвимое положение из-за того, что их говорящие находятся в контакте с языковым сообществом, чей язык обладает большим социальным, политическим или экономическим престижем. В подобной ситуации говорящие при активном взаимодействии с говорящими на другом языке оказывают влияние на языковую экологию речевого сообщества [1, с. 82]. Сферы использования языка изменяются, социальные функции, которые прежде реализовывались на одном языке, теперь могут выполняться, по крайней мере, частично на другом языке. Степень выраженности подобных языковых изменений может быть различной. Изменения могут наблюдаться в лексическом аспекте, на уровне фонетики, морфологии, синтаксиса и пр. или в прагматическом аспекте (речевые акты в различных видах взаимодействия). Иногда начальные элементы языкового сдвига малозаметны в речи представителей языкового сообщества, и они начинают накапливаться лишь с течением времени [2, с. 175].

Целью данного исследования было получение объективной картины о современном статусе карельского языка. Задачей исследования был анализ фактического материала по языковой ситуации в республике Карелия, полученного в результате полевого исследования, проведенного в г. Петрозаводске в сентябре 2022 года. Основным объектом данного исследования является карельский язык. Предметом исследования – изменения, произошедшие в языковой общности за последние несколько десятилетий вследствие языковых контактов с русским языком. Изучаются также процессы, сопутствующие языковым изменениям. Актуальность исследования заключается в том, что проблема сокращения сфер использования карельского языка является весьма болезненной для представителей языкового сообщества карелов. Научная новизна заключается в том, что анализ языковой ситуации проводился на свежем полевом материале. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в описании и анализе сфер использования карельского языка.

Говорящие на разных языках вступают в контакт друг с другом по разным социальным, политическим или экономическим причинам, включая миграцию, торговые отношения, а также поводом может стать увеличение мобильности говорящих, связанной, к примеру, с участившейся необходимостью посещения крупных городов. При исследовании языковых ситуаций и изучении изменений в речевом сообществе говорящих важно принимать во внимание как социальные, так и структурные факторы [3, с. 415]. Разные социальные условия естественным образом вызывают разные изменения в контексте речевого поведения говорящих. Применительно к языковой ситуации в Республике Карелия можно отметить, что активный языковой контакт двух языков (русского и карельского) начался довольно давно. И если в начале XX века на карельском языке говорили повсеместно, то в настоящее время русский язык превалирует во всех сферах общения.

Подобного типа изменения речевого поведения говорящих являются одновременно следствием языкового изменения и механизмом языкового изменения в зависимости от динамики социальной ситуации. Речевое поведение «реализуется в конкретных видах или стратегиях (в зависимости от темы, обстановки, цели общения, ролевых отношений коммуникантов, их социального статуса и установки)» [4, с. 186]. Переключение языкового кода, использование двух или более языков в одном разговоре может являться следствием языкового изменений, происходящих в речевом сообществе, если подобное общение происходит в ситуации устойчивого билингвизма. А может являться и механизмом языкового изменения, если выступает в роли средства, посредством которого осуществляется интерференция, то есть проникновения элементов одного языка в другой. Важно отметить, что доминантный тип двуязычия (с доминированием русского языка) сохранялся в республике до начала 1990-х годов, а проведенная микроперепись в 2015 году продемонстрировала снижение использования карельского языка в повседневной жизни [5, с. 79]. Скорее всего, билингвизм (двуязычие) является уже частным случаем, а не повсеместным явлением, как было ранее.

При изучении социальных факторов, влияющих на языковые изменения, важно принимать во внимание различия в численности групп говорящих, уровень воспринимаемого социального престижа этих групп. Также изучается характер и интенсивность социального и культурного взаимного воздействия языковых общностей друг на друга. Важным элементом здесь является инструментальная ценность языков в контакте. Инструментальная ценность – это уровень того, насколько полезен язык для экономического и социального развития говорящего [3, с. 405]. Учитываются также и социально-психологические факторы, выраженные в среде говорящих, – желание овладеть другим языком, возможности говорящих для его изучения, модели речевого поведения говорящих в процессе аккомодации, т. е., «стратегии речевой коммуникации, в результате которой достигается сокращение или, наоборот, увеличение дистанции общения между собеседниками» [4, с. 20].

В Республике Карелия в сентябре 2022 года проводилось полевое исследование, целью которого было изучение языковой ситуации в диахронии и проведение анализа современного статуса карельского языка в восприятии говорящих. Опрос осуществлялся среди 120 респондентов, жителей г. Петрозаводска, разных возрастных и социальных статусов.

Задавались вопросы, касающиеся изменений в языковой ситуации в Республике, произошедшие за последние десятилетия. На вопрос: «Как Вы оцениваете ситуацию с карельским языком в Карелии в 1960–1991 гг. (в Советском Союзе)?», 68% ответили, что карельский язык использовался преимущественно в семейном общении. Были и частные ответы следующего характера: «карельский язык знала наша бабушка из Кестеньги», «на карельском говорить было не модно, стыдно. Мама рассказывала». На вопрос: «Как Вы оцениваете ситуацию с карельским языком в Республике Карелия в 1990-е годы и сейчас?», 63% ответили, что использование карельского языка существенно сократилось, а 15%, наоборот, утверждают, что использование карельского расширилось. Остальные затруднились ответить или ответили, что ничего не изменилось.

Опрос по конкретным сферам общения и использованию карельского языка показал, что на вопрос «Говорят ли на карельском языке в следующих общественных сферах в Карелии?» исследовались следующие области: администрация, заведения сферы услуг, у врача, в аптеках и т. д., в детских садах, школах и вузах, в общественном транспорте. С незнакомыми людьми на улице ответ «почти никто» был выбран от 70% до 90% опрошенных. Лишь с семьей и с друзьями общаются на карельском языке немного более активно: «почти никто» ответили 51 человек из 120, а «значительно меньше половины» тоже 51 респондент. Преимущественно общение в Республике проходит на русском языке.

При этом задавался контрольный вопрос по общению в семейно-бытовой сфере: «На каком языке Вы общаетесь дома?» (с семьей, с родителями, с бабушкой/ дедушкой). И, согласно полученным данным, буквально единицы ответили, что общаются на карельском языке.

Вопрос о престиже использования языков в Республике исследовался в отношении русского, карельского и английского языков. Рассмотрим ответы «престижно» и «скорее престижно» в отношении этих трех языков, так как эти ответы были выбраны большинством респондентов (см. таб. 1). Остальные ответы респондентов представлены малым количеством выбранных ответов, за исключением ответов в отношении карельского языка: «непрестижно» ответили 20 человек, «скорее непрестижно» – 19, что составило 32,5%.

Таблица 1

Как вы считаете, престижно ли сейчас в Республике Карелия говорить:

	«престижно»	«скорее престижно»
На русском языке	68,3%	24,2%
На карельском языке	22,5%	42,5%
На английском языке	36,7%	40,8%

При ответе на вопрос: «Какой язык Вы считаете своим родным?», «карельский был выбран» 7 ответившими, «оба: русский и карельский» выбрали 22 респондента из 120, таким образом, примерно 20% ответивших считают карельский своим родным языком. Однако на вопрос: «На каком языке Вы думаете?», «в основном на карельском» ответили 3 человека, а «только на карельском» – 1 человек. Соответственно, карельский язык несет в себе скорее символическую ценность в сознании тех участников опроса, кто считает карельский своим родным языком.

Одной из сфер активного функционирования карельского языка в настоящее время является сфера образования. Количество школьников, изучающих карельский язык как предмет, остается достаточно стабильным в последние годы, однако по внутри школьным опросам молодежь не видит перспективы в изучении карельского языка, поскольку профессиональное применение карельского весьма ограниченно. В связи с этим респондентам задавался вопрос: «Одобряете ли Вы введение в 2017/2018 гг. нового учебного предмета «Родной язык», предполагающего обязательный выбор для изучения одного из родных языков?». Подавляющее большинство ответили «одобряю» (43 человека), «скорее да, чем нет» (42 человека). А ведь фактически в настоящее время очень мало кто из родителей-карелов после принятия этого закона выбирает для своих детей «Карельский язык как родной язык», вследствие этого часы его изучения в школе сокращаются. При этом данные ответов на вопрос дают основания для определенного оптимизма. На вопрос: «На каком языке/языках Вы хотели бы, чтобы Ваши дети (будущие дети) учились?», только половина опрошенных ответила «на русском языке» (65 человек), а около 30% указали «на русском и карельском

языках». Остальные выбрали «на карельском языке» или на «другом языке». Исследовались возможности сохранения карельского языка. Приведем здесь наиболее характерные ответы: «карельский язык сохранится благодаря государственной языковой политике, новым интернет-технологиям, усилиям молодежи и языковых активистов»; «карельский язык – искусственно созданное средство, нет смысла его внедрять на уровне государства» «карельский язык исчезнет, не сохранится». Изучались также существующие тенденции в отношении карельского языка среди карельской молодежи. Респонденты дали очень неоднозначные ответы: «возрастает интерес»; «на карельском языке говорят только в туристических поселениях»; «карельский изучается только студентами специальных факультетов»; «интерес к языку в 1990-х сменился к апатии в 2010-х»; «массовой заинтересованности нет, но есть заинтересованность среди определенных групп (обычно по интересам)» «молодёжь готова к изучению языка, но не видит необходимости, перспективы его использования в будущем»; «не в тренде»; «не используется и потребность в его использовании в текущей политико-экономической ситуации неочевидна»; «нет мотивации в изучении карельского языка»; «окружающая меня молодежь не интересуется карельским»; «практически никто не знает карельский язык».

На основе ответов опрошенных респондентов можно сделать некоторые выводы. Более половины ответивших считает, что использование карельского языка существенно сократилось в семейной сфере общения. Институциональная функция у карельского языка практически отсутствует. Престиж карельского языка в восприятии опрощенных несколько ниже, чем сопоставимые данные по языковому престижу в отношении русского и английского языков. Символическая ценность карельского языка у карелов сохраняется, однако практическое использование его незначительно. По мнению исследователей [6], на статус карельского языка оказало бы положительное влияние придание карельскому статуса государственного языка. Однако это вопрос неоднозначный, не встречающий однозначной поддержки в политических кругах. Объясняется это тем, что всего карелы составляют всего лишь 7% населения Карелии.

В заключение необходимо сказать, что в контексте сосуществования карельского языка в условиях конкуренции с русским языком очевидно, что инструментальная ценность карельского языка уступает русскому в восприятии говорящих. В целом сохранение языка в общности – это непростая задача в контексте миноритарных языков. Более частым случаем является языковой сдвиг, который, по всей видимости, уже довольно давно произошел в языковой общности карелов. А ведь на сегодняшний день языковой сдвиг – это самая распространенная причина исчезновения языка [7, с. 201]! Бывает, когда в случае интенсивного языкового контакта язык сохраняется, но при этом изменяется либо в лингвистической структуре, либо изменяется сфера использования языка. Однако приходится констатировать, что сферы использования карельского языка на сегодняшний день очень невелики по объему. В некоторых случаях у языков в контакте образуется стабильный билингвизм или мультилингвизм, но, скорее всего, на это не стоит рассчитывать. Ведь для этого нужно, чтобы языки в контакте являлись значительными по численности языковыми общностями, имеющими высокий статус в местной и более глобальной среде общения. В таком случае языки могут сосуществовать в диглоссных отношениях, дополняя друг друга в социальных функциях. Допустим, один из языков используется в формальном общении, а другой – в неформальном, семейно-бытовом обиходе. К сожалению, в ситуации с карельским языком подобный сценарий маловероятен. Перспектива дальнейших исследований видится в необходимости проведения периодического мониторинга языковой ситуации в Республике Карелия.

Библиографический список

1. O'Shannessy C. Language contact and change in endangered languages. 78–92. The *Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011: 581.
2. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Joan Swann, etc. Edinburgh University Press. 2012.
3. Harbert W. Endangered languages and economic development. 403–422. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011: 581.
4. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
5. *Народы Карелии: историко-этнографические очерки*. Петрозаводск: Периодика, 2019.
6. Строгальщикова З. Карельский язык уже готов к получению статуса государственного. *«Республика» – информационно-аналитический портал Карелии*. Available at: https://rk.karelia.ru/politics/zinaida-strogalshhikova-karelskij-yazyk-uzhe-gotov-k-polucheniyu-statusa-gosudarstvennogo/
7. Nelson D. Language death. 199–204. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. Routledge. 2006.

References

1. O'Shannessy C. Language contact and change in endangered languages. 78-92. The *Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011: 581.
2. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Joan Swann, etc. Edinburgh University Press. 2012.
3. Harbert W. Endangered languages and economic development. 403-422. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011: 581.
4. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
5. *Narody Karelii: istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Petrozavodsk: Periodika, 2019.
6. Strogal'schikova Z. Karel'skij yazyk uzhe gotov k polucheniyu statusa gosudarstvennogo. *«Respublika» – informacionno-analiticheskij portal Karelii*. Available at: https://rk.karelia.ru/politics/zinaida-strogalshhikova-karelskij-yazyk-uzhe-gotov-k-polucheniyu-statusa-gosudarstvennogo/
7. Nelson D. Language death. 199-204. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. Routledge. 2006.

Статья поступила в редакцию 14.11.22

УДК 81'367/811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-474-476

Nabiullina G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: guzelNab2@yandex.ru*

PHRASEOLOGIZED SYNTACTIC CONSTRUCTIONS WITH A SUPPORTING COMPONENT-PARTICLE IN THE TATAR LANGUAGE. Linguistic research of sentences with phraseologized structure is very relevant in modern syntactic science. The article examines Tatar sentences with phraseologized structure with a supporting component (a particle), their structural and semantic types. The analysis of the material allows to conclude that in the Tatar syntactic structure sentences of phraseologized structure with a supporting component represent a structural-semantic type of non-separable sentences, which are characterized by structural-semantic and morphological-syntactic integrity, stability, situational conditionality and differentiated expression of semantic and expressive meanings. The article introduces 4 types of structural and semantic models, in which sentences of phraseologized structure are combined depending on the reference component expressed by particles *тагы, менә, ни, тек.*

Key words: **syntactic structure, Tatar language, non-articulate sentences, particles, sentences of phraseologized structure.**

Г.А. Набиуллина*, канд. филол. наук, доц., Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: guzelNab2@yandex.ru*

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ С ОПОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ-ЧАСТИЦЕЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Лингвистическое исследование, посвященное вопросам изучения предложений фразеологизированной структуры, является весьма актуальным в современной синтаксической науке. В статье исследуются предложения фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей, их структурно-семантические типы в татарском языке. Анализ материала позволяет сделать вывод, что в татарском синтаксическом строе предложения фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей представляют собой структурно-семантический тип нечленимых предложений, которые характеризуются структурно-семантической и морфолого-синтаксической целостностью, устойчивостью, ситуативной обусловленностью и дифференцированным выражением семантических и экспрессивных значений. В статье вводятся в научный оборот 4 типа структурно-семантических моделей, в которые объединяются предложения фразеологизированной структуры в зависимости от опорного компонента, выраженного частицами *тагы, менә, ни, тек.*

Ключевые слова: **синтаксический строй, татарский язык, нечленимые предложения, частицы, предложения фразеологизированной структуры.**

Частицами называются служебные слова, придающие отдельным словам, членам предложения или предложению в целом различные смысловые, эмоциональные и модально-экспрессивные оттенки [1, с. 402]. Е.А. Стародумова отмечает, что частицы способны входить в комплексные соединения друг с другом или с другими частями речи, которые «служат главным образом для выражения значений коммуникативного плана, а именно для обозначения различных отношений говорящего (субъекта оценки) к содержанию высказывания в целом или к какой-то его части, а также к другому субъекту-адресату, собеседнику» [2, с. 16]. Согласно Ван Жучжэнь, значение частицы определяется «в контексте, где частицы выполняют две основных функции: функцию формообразования и функцию разнообразных коммуникативных характеристик сообщения» [3, с. 15]. Очевидно, что в современной синтаксической науке в связи с развитием интереса к коммуникативному синтаксису намечается тенденция к изучению частиц в конструктивном и семантическом планах. Настоящее исследование представляется актуальным ввиду того, что остаются малоизученными функции частиц в образовании синтаксических фразеологизмов в татарском языке.

Целью данной статьи является изучение предложений фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей и их структурно-семантических особенностей в татарском языке. Поставленная цель определила следующие задачи: изучить роль частиц в построении синтаксических фразеологизмов, выявить структурно-семантические типы синтаксических фразеологизмов с опорным компонентом-частицей. Материалом исследования являются синтаксические конструкции, извлеченные из татарских художественных текстов.

Научная новизна исследования определяется изучением предложений фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей и их структурно-семантических типов в татарском языке. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в статье с позиций коммуникативного синтаксиса определяются структурно-семантические особенности синтаксических фразеологизмов как нечленимых предложений. Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе в высших учебных заведениях при составлении учебных курсов «Синтаксис татарского языка», «Коммуникативный синтаксис», «Синтаксис нечленимого предложения».

Объем модальных значений, оттенков, выражаемых татарскими частицами, довольно широк и разнообразен. Как отмечает Р.Г. Минниахметов, в татарском языке частицы могут относиться ко всему высказыванию или к отдельному слову. В связи с изменением места частицы в предложении может измениться трактовка его содержания [4]. Отдельные частицы могут употребляться синтагматически изолированно и не относиться ни к одному члену предложения [5]. Ф.С. Сафиуллина считает, что частицы активно используются в образовании редуплицированных форм глаголов и имен, обусловленных эмоциональностью и экспрессивностью разговорной речи [6].

В татарском языке частицы активно используются в построении связанных синтаксических конструкций, т. е. предложений фразеологизированной структуры. Выделение нами фразеосхем с опорным компонентом-частицей основывается на их классификации по структурно-семантическим признакам обязательного неизменяемого компонента. При анализе предложений фразеологизированной структуры с опорным компонентом-частицей мы придерживаемся взглядов М.З. Закиева [5] и Ф.С. Сафиуллиной [6].

В образовании предложений фразеологизированной структуры в качестве опорного компонента участвуют следующие частицы: *тагы //тагын ‘еще, что ещё за, было, -таки’, инде ‘уже, же’, ни ‘сколько (бы), столько, как ни, ещё более, как бы, как же’, соң ‘же; как; как же’, ярый әле ‘ладно, хорошо, ладно уж’, икән ‘оказывается’, да, тек //дек ‘придаёт оттенок подтверждения основного качества чего-либо так, дык обл.; как есть; таки есть’, бит ‘ведь, же, однако ж, впрочем’, менә ‘употребляется для усиления, подчёркивания значения последующего или предыдущего слова вот’, менә вәт ‘вот так вот, вот и’.*

1. Фразеологизированные предложения с частицей тагы *‘еще, что ещё за, было, -таки’***.** Обязательный неизменяемый компонент данной фразеосхемы выражается частицей *тагы //тагын,* которая в составе фразеосхемы полностью десемантизирована, т. е. лексико-грамматическое значение частицы тагы утрачено полностью, в составе конструкции она приобретает роль структурного компонента. Второй именяемый компонент исследуемой фразеосхемы представлен разными частями речи: существительными, местоимениями, глаголами и частицами. Данная конструкция выражает значение предупреждения, предостережения, лёгкого сожаления, признания небольшой ошибки говорящего или осуждения. Например: *син тагы ‘ты уж’, мин тагы ‘я уж’, белмим тагы ‘не знаю уж’, барса тагы ‘ну и что пошел’, ни дигән сүз тагы ‘что за слова такие’, нәрсә утырасың тагы ‘что сидишь’* и т. д.

1.1 Структурная модель *местоимение + тагы* обладает категорией субъекта и носит эллиптический характер: *Ә мин тагы... Шуннан артыгы кирәк түгел, әйткән кадәресе дә Фәләхнең мин-минлегенә бик әйбәт барып тигән иде.* (В. Нуруллин). *‘А я еще... Больше этого не нужно, и все сказанное прекрасно вписывалось в личность Фалаха’.*

1.2 Структурная модель *глагол + тагы* обладает категорией предикативности**.** Изменяемый компонент может быть выражен глаголом в различных грамматических парадигмах. Например: *Әй, алып китмәсә тагы! (А. Хәлим) ‘Ну и что не забрал’ Тора-бара ияләште тагы.* (В. Нуруллин). *‘Со временем привыкла уж’ Белмим тагы, – дигән булды ул. (Аманулла) ‘Не знаю уж, – сказал он’.* Наиболее устойчивыми фразеологизмами являются конструкции *Әллә тагы ‘не знаю уж’, бигрәк тагы ‘совсем уж’, менә тагы ‘вот тебе’: Әллә тагы, – дип җавап кайтарды Назимов.* (Г. Әпсәләмов). *‘Не знаю уж, – ответил Назимов’ – Менә тагы, мине чукрак дип уйлыйсызмы?* (Г. Әпсәләмов). *‘Вот тебе, думаете, я глухой?’.*

2. Фразеологизированные предложения с частицей ни *‘сколько (бы), столько, как ни, ещё более, как бы, как же’.* Фразеологизированные предложения с обязательным опорным компонентом *ни* часто являются «ответом на первую реплику и своеобразным повторением и утверждением или отрицанием» [6, с. 151]. Данные синтаксические конструкции имеют различные структурно-семантические модели**.**

2.1 Структурная модель *глагол + ни.* Изменяемый компонент конструкции характеризуется вариативностью морфологической парадигмы и оформляется при помощи: (а) глагола в отрицательной форме изъявительного наклонения в настоящем времени 3 лица единственного числа: *китми ни ‘уходит’, бармый ни ‘идет’, белми ни ‘знает’: Тубәсе заманча шифердан булса да, бинаның бик искергәнен шәйлисең. Искерми ни!* (А. Тимергалин). *‘Хоть крыша из современного шифера, но чувствуешь, что здание очень обветшало’;* (*б*) деепричастия в отрицательной форме на -гач\-гәч: *Дөр – рес! Дөр – рес булмыйча ни!* (А. Хәлим). *‘Правильно! Как не правильно’;* в) инфинитива в отрицательной форме: *Балам барлыгын каян беләсең, бабай? Белмәскә ни...* (Г. Гыйльманов). *‘Откуда ты знаешь, что у меня есть ребенок, дедушка? Чего не знать’; (г) условной формой глагола: Л а т к а й. Барса ни, нигә аңар эчең поша?* (Т. Гыйззәт). *‘Ну и что пошел, зачем переживать?’*

2.2 Структурная модель *сущ., мест. (направ. пад.) + ни*. Изменяемый компонент конструкции представлен существительными либо местоимениями направительного падежа. Данная конструкция выражает значение безразличия, полного равнодушия, незаинтересованности: *миңа ни ‘мне-то что’, аңа ни ‘ему-то что’, Камилгә ни ‘Камилю-то что’.* Например, *Бигрәк тә шундый усал әткәй белән. Аңа ни, эшлә генә!* (А. Гыйләҗев). *‘Особенно с таким злым папочкой. Ему-то что? Работать надо’ Куйсана, сөйләмә, ичмасам! – дип бүлдерде аны карчык. Сиңа ни...* (Г. Әпсәләмов). *‘Да ладно, не говори уж! – перебила ее старуха. Тебе-то что’.*

2.3 Структурная модель *ни + сущ., мест.* ¸*ни + сущ., мест.* с повторяющимися частицами *ни* соединяет лексические повторы и имеет значение отрицания. Это могут быть имя существительное, местоимение в любой падежной форме, прилагательное, наречие, причастие или глагол: *Ни эше, ни ашы дигәндәй.* (Р. Бәшәр). *‘ Ни работы, ни еды’ Ни эше, ни акчасы, ни...* (Г. Каюмов). *‘Ни работы, ни денег... ‘ Ни үзенә, ни кешегә* (А. Вергазов). *‘Ни себе, ни человеку’.* Возможно и постпозитивное употребление частицы ни: *Ут кабызмады, аңа көн ни, төн ни.* (А. Әхмәтгалиева). *‘И не включил свет, ни дня, ни ночи для него нету’.*

3. Фразеологизированные предложения с частицами ***менә, вәт, вәйт, менәтерәк*** *‘вот, вот так вот, вот и, вот оно’.* Нами зафиксированы устойчивые синтаксические конструкции типа *Менә нәрсә! Менә бит ничек! Менә дигән! Менә сиңа кирәк булса! Менә тагын! Менә инде! Менә мә! Менә сиңа мә! Менә тамаша! Менә шул! Менә шулай! Менә шул-шул! Менә күрерсең! Менә әйтте диярсең! Менә маладис! Вәт сиңа мә! Вәт менә шул! Вәт бит! Вәт шул! Вәт шулай! Вәт бит, ә?! Вәт тек дә! Вәт ичмасам! Вәт син, ә! Вәт син аны! Менәтерә вәт! Менәтерә вәйт! Ипидер менәтерә! Икмәктер менәтерә! Валлаһи менәтерә! Менәтерә була бит! Вәт чурт! Вәт ичмасам! Вәт молодец! Вәт бит нәрсәдә хикмәт! Вәт сиңа тамаша! Вәт әкәмәт! Вәт инде! Менә әйтте диярсең! Менәтерә мә! ‘Вот что! Вот как! Отлично! Вот тебе на! Вот еще! Вот и все! Вот тебе! Вот шоу! Вот оно! Вот так вот! Вот и все! Вот увидишь! Вот молодец! Вот тебе зрелище! Вон чушь!’*

3.1 Структурная модель *менә ‘вәт’ + сущ., прилаг.* Обязательный опорный компонент представлен указательными частицами *менә ‘менәтерә, менәтерәк’ или вәт ‘вәйт’;* второй компонент выражается: (а) именем существительным: *Менә шатлык. (А. Алиш). ‘Вот радость’ Менәтерәк мәзәк! (Н. Гыйматдинова). ‘Вот шутка’;* (б) именем прилагательным: *Менә тиле, – дип, янә үз – үзен тиргәп алды ул.* (А. Фәләх). *(Вот дурак, – снова ругал он себя). Вәт юләр!* (Г. Гыйльманов). *‘Вот дурак!’ Вәйт алдакчылар!* (А. Гыйләҗев).*’ Вот обманщики!’*

3.2 Структурная модель *менә ‘вәт’ сиңа + сущ., прилаг., мест., глагол, предикативное слово* имеет стабильную структуру, так как порядок компонентов неизменяемый. Обязательный опорный компонент состоит из двух элементов: указательной частицей менә ‘вәт’ и личного местимения 2 лица единственного числа в направительном падеже сиңа. В данном случае личное местоимение син носит обобщающий характер. Нужно отметить, что данная конструкция может употребляться и в прямом значении. Для сравнения можно привести следующие примеры: *– Менә сиңа лекция!* (М. Мәһдиев). *‘Вот тебе лекция!’ Соңгарак калып кайтырмын. Токмач пешер әле бүген. Менә сиңа акча.* (А. Гыйләҗев). *‘Вернусь позже. Приготовь пожалуйста лапшу сегодня. Вот тебе деньги’.*

Изменяемый компонент синтаксической конструкции характеризуется наличием достаточно широкого морфологического парадигматического ряда: (а) имя существительное: *Менә сиңа пәһлеван!.. – дип пышылдады Әбүзәр.* (А. Тимергалин). *‘Вот тебе богатырь! – прошептал Абузар’;* (б) имя действия: *Менә сиңа һава алу, менә сиңа газета!» – диде карчык. (А. Алиш) ‘Вот тебе воздух, вот тебе газета! – сказала старуха’;* (в) местоимение: *Менә сиңа үзебезнекеләр...* (А. Хәлим)*; ‘Вот тебе наши’;* (г) предикативное слово: *Таяк белән йөри*

алуыңа шөкер ит. Менә синңа кирәксә! (А. Хайртдинова). *'Благодари, что ты умеешь ходить с палкой. Вот тебе на!'*

Примечательно, что первый элемент обязательного компонента может быть выражен заимствованной частицей из русского языка *вәт*. Например, *Вәт синңа Гали батыр!..* (А. Тимергалин). *'Вот тебе Гали батыр!' Рафис аптырап башын кашыды: – Дөрес, – дип мыгырдады ул. Вәт синңа психолог!* (З. Мәхмүди). *'Рафис растерянно кивнул: – Правда, – пробормотал он. Вот тебе психолог!'*

4. Фразеологизированные предложения с частицей тек (дек) '*так, дык; как есть; таки есть'*. Данная конструкция является редуплицированной и имеет структурную модель *сущ., прилаг., наречие, глагол, пред. слово + тек + сущ., прилаг., наречие, глагол, пред. слово*. Оформленные таким способом структурно-семантические модели выражают одобрение, принятие решения или высшую степень качества. Изменяемый компонент конструкции выражается: (а) именем существительным: *Яңгыр тек яңгыр! (Г. Гыйльманов) 'Дождь так дождь';* (б) наречием или прилагательным: *Иртәгә тек иртәгә!* (Г. Гыйльманов); *'Завтра так завтра';* (в) различными формами глагола*: Юк, алмый тек алмый (*Л. Лерон). *'Не берет, так не берет'; (г)* предикативными словами: *Юк тек юк!* (Г. Гыйльманов). *'Нет так нет'*. Таким образом, подобные фразеологизированные предложения оформляются по определенным структурно-синтаксическим моделям. Характерными чертами являются определенный порядок следования компонентов, десемантизация опорного компонента и контекст.

В результате анализа было выявлено, что предложения фразеологизированной структуры, являющиеся синтаксическими фразеологизмами, отличаются целостностью, устойчивостью, ситуативной обусловленностью, эмоционально-экспрессивной окрашенностью. В них выражается модальное отношение говорящего к собеседнику, высказываемой ситуации: предупреждение, предостережение, сожаление, несогласие, возражение, безразличие, разнообразные оттенки утверждения и отрицания.

Исходя из вышеизложенного, можем прийти к выводу, что наши исследования показывают разнообразные проявления фразеологизированных конструкций в структуре синтаксиса татарского языка. На наш взгляд, детальный анализ дает представление о синтаксической структуре татарского коммуникативного синтаксиса.

Библиографический список

1. Татар грамматикасы. 3 томда. *Морфология*. Мәскәү: Инсан; К.: Фикер, 2002; Т. 2.
2. Стародумова Е.А. *Русские частицы: Письменная монологическая речь.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1997.
3. Ван Ж. *Частица «бы» в синтаксическом аспекте: свободные и фразеологизированные конструкции.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2021.
4. Татар грамматикасы. *Синтаксис*. Мәскәү: Инсан; К.: Фикер, 1999; Т. III.
5. Минниахметов Р.Г. *Модальные слова и частицы как лексико-грамматическое средство выражения модальности в татарском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 1999.
6. Сафиуллина Ф.С. *Синтаксис татарской разговорной речи*. Казань: Издательство Казанского университета, 1978.

References

1. Tatar grammatikasy. 3 tomda. *Morfologiya*. Məskəy: Insan; K.: Fiker, 2002; T. 2.
2. Starodumova E.A. *Russkie chasticy: Pis'mennaya monologicheskaya rech'*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1997.
3. Van Zh. *Chastica «by» v sintaksicheskom aspekte: svobodnye i frazeologizirovannye konstrukcii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2021.
4. Tatar grammatikasy. *Sintaksis*. Məskəy: Insan; K.: Fiker, 1999; T. III.
5. Minniahmetov R.G. *Modal'nye slova i chasticy kak leksiko-grammaticheskoe sredstvo vyrazheniya modal'nosti v tatarskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 1999.
6. Safiullina F.S. *Sintaksis tatarskoj razgovornoj rechi*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1978.

Статья поступила в редакцию 11.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-476-478

Putilina L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: l_mila@inbox.ru*
Tremasova V.A., *postgraduate, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: nyadik.oo@yandex.ru*

LINGUISTIC ASPECTS OF BURNOUT SYNDROME. The article is devoted to the study of verbalization of emotional burnout syndrome that is understood as a personal way of psychological defense by means of intensity reduction of emotional reactions to psychotraumatic stimuli. The analysis of linguistic markers of emotional burnout is carried out on the linguistic material created by a person with a confirmed diagnosis of emotional burnout syndrome. The research is carried out on the basis of lexico-semantic, quantitative and descriptive methods as well as the method of linguistic interpretation. The lexical (nouns, adjectives, adverbs, verbs) and stylistic (metaphors, epithets) means of actualization of emotional burnout syndrome presence were revealed. It was found that verbal markers contribute to the expression of a number of emotional reactions, such as emotional attitude, state, influence and characterization. The most frequent are lexemes with the meaning of emotional state.

Key words: **burnout, emotiveness, emotive vocabulary, language means.**

Л.В. Путилина, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: l_mila@inbox.ru*
В.А. Тремасова, *магистрант, Оренбургский государственный университет, Оренбург, E-mail: nyadik.oo@yandex.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Статья посвящена изучению вербализации синдрома эмоционального выгорания, понимаемого как личностный способ психологической защиты посредством снижения интенсивности эмоциональных реакций на психотравмирующие стимулы. Анализ лингвистических маркеров эмоционального выгорания проведен на языковом материале, созданном личностью с подтвержденным диагнозом синдрома эмоционального выгорания. Исследование проведено на основе лексико-семантического, количественного и описательного методов, а также метода лингвистической интерпретации. Выявлены лексические (существительные, прилагательные, наречия, глаголы) и стилистические (метафоры, эпитеты) средства актуализации наличия синдрома эмоционального выгорания. Установлено, что вербальные маркеры способствуют выражению ряда эмоциональных реакций, таких как эмоциональное отношение, состояние, воздействие и характеризация. Наиболее частотными являются лексемы со значением эмоционального состояния.

Ключевые слова: **синдром эмоционального выгорания, эмотивность, эмотивная лексика, языковые средства.**

Изучение синдрома эмоционального выгорания проводилось в нашей стране и зарубежом преимущественно в рамках психологической науки. Исследованием эмоционального выгорания занимались такие ученые, как К. Маслач, Б. Пелман, Х.Дж. Фрейденбергер, Е. Хартман, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина и др.

Актуальность темы данной научной статьи обусловлена малой изученностью синдрома эмоционального выгорания с лингвистической точки зрения.

Целью предлагаемой статьи является выявление лингвистических маркеров синдрома эмоционального выгорания. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: разработать критерии отбора экспериментального материала; отобрать материал исследования в соответствии с заданными критериями; обосновать теоретическую базу исследования; определить методы исследования; провести выборку языковых средств, выражающих эмотивность в контексте синдрома эмоционального выгорания; выявить лексические и стилистические средства, отражающие проявление синдрома эмоционального выгорания; провести количественную обработку полученных данных; осуществить лексико-семантический анализ выявленных лексем.

Новизна исследования заключается в изучении лингвистических аспектов синдрома эмоционального выгорания и, в частности, лингвистических (лексических и стилистических) маркеров синдрома.

Материалом исследования послужила статья «Выгорание – норма? Часть 3. Моя история выгораний и обучения в процессе», которая непосредственно отражает проявления эмоционального выгорания и включает в себя большое количество эмотивной лексики [1]. Критериями отбора материала являлись следующие: объем представленного речевого материала (1839 слов), наличие подтвержденного диагноза эмоционального выгорания у автора текста, высокий эмоциональный фон текста.

В данной статье, вслед за В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания определяется как комплекс психологических защит, сформированный личностью и проявляющийся в форме снижения интенсивности эмоциональных реакций (вплоть до их полного исключения) в отношении избранных травмирующих воздействий. В.В. Бойко сформулировал основные фазы и симптомы эмоционального выгорания, а также дал им подробное описание. Для данного исследования наибольшее значение имеет описание эмоциональных реакций, характерных для той или иной стадии эмоционального выгорания: фаза напряжения: отчаяние, негодование, чувство беспомощности, тревога и разочарование; фаза резистенции (сопротивления): равнодушие, черствость, усталость; фаза истощения: раздражение, обида, ненависть, презрение [2].

Данные эмоции были выявлены в исследуемом тексте в качестве лексического материала, отражающего проявления синдрома эмоционального выгорания. Для анализа подобного материала целесообразно опираться на категорию эмотивности.

Вслед за В.И. Шаховским категория эмотивности рассматривается в статье как семантическое свойство языка при помощи собственной системы средств выражать эмоциональность [3]. Эмоции в тексте выражаются при помощи различных лексических средств, имеющих следующие значения: эмоционального состояния, отношения, воздействия, характеризации [4].

Эмоциональное состояние, как следует из названия данного вида эмотивной лексики, включает в себя слова, необходимые для описания личностью собственного состояния или состояния другого человека. Указанная лексика может нести в себе значение собственно эмоций, которые испытывает в данный момент субъект, и использовать для их обозначения различные части речи («Я чувствую радость», «Мне грустно», «Я боюсь», «Я воодушевлен» и т. п.).

Эмоциональное отношение подразумевает отражение в речи такой реакции личности на другой субъект или объект, которую можно условно обозначить как «нравится» или «не нравится». Категория эмоционального отношения может выражаться не только словами в прямом значении (например, «хороший», «неприятный» и т. п.), но и словами, не имеющими в своем первоначальном значении эмоциональной окраски, но приобретающими таковую в соответствующем контексте. Иными словами, данный вид эмотивной лексики описывает эмоционально значимые для личности свойства объекта.

В.И. Шаховский подчеркивает, что эмоциональное состояние и эмоциональное отношение могут быть представлены в языке различными средствами, включающими в себя как прямую номинацию, так и непосредственное выражение и описание [5].

Эмоциональная характеризация, в свою очередь, подразумевает конкретное обозначение субъекта или объекта с точки зрения его наиболее ярко проявляющихся качеств. Для обозначения эмоциональной характеризации преимущественно используются имена существительные, отражающие сущностные характеристики («душка», «чурбан» и т. п.).

Эмоциональное воздействие подразумевает, с одной стороны, совершение личностью действий по отношению к кому-либо, с другой стороны, действия, которые совершаются по отношению к данной личности. Под действиями в данном случае следует понимать те, которые способствуют возникновению того или иного эмоционального состояния («кричать на …», «тяготиться», «плакать» и т. п.)

В соответствии с разработанным алгоритмом в тексте, объемом 1839 слов, при помощи метода сплошной выборки была отобрана эмотивная лексика, включающая в себя 50 лексических и 16 стилистических единиц. В качестве лексических единиц были выбраны лексемы, выражающие эмоции и относящиеся к различным частям речи. Среди них при помощи количественного анализа выявлены наиболее часто встречающиеся лексемы, которые затем были подвергнуты лексико-семантическому анализу. Указанные лексические единицы были соотнесены с соответствующими разновидностями эмотивной лексики (эмоциональное состояние, эмоциональное отношение и т. д.). Выделенные стилистические единицы (метафоры, эпитеты и сравнения) также были подвергнуты количественной обработке и соотнесены с видами эмотивной лексики. В исследовании были использованы методы количественного анализа, лексико-семантического анализа, анализа, синтеза и классификации.

Выявленная эмотивная лексика позволила охарактеризовать общий эмоциональный фон исследуемого текста как негативный, передающий отрицательные эмоции. Негативный характер эмоционального фона текста подтверждается данными количественной обработки и лексико-семантического анализа частотных лексем.

На этапе количественной обработки были получены следующие результаты. В тексте из 1839 слов чаще всего встречались лексические единицы, маркирующие синдром эмоционального выгорания с семой тревоги, страха, злости, обиды и стресса.

Так, лексема *тревога* (тревожно, тревожный) отмечалась в тексте 8 раз (16% от количества выделенных лексических единиц). Следует отметить, что при проведении количественной обработки не учитывались словосочетания, где данное слово фигурирует в названии диагноза («тревожное расстройство»), поскольку подобное словосочетание не относится к категории эмотивной лексики. Лексема *страх* встречалась в тексте 4 раза (8%); злость (злоба) – 3 раза (6%); обида (обидно) – 3 раза (6%); стресс – 3 раза (6%). Для указанных лексем был проведен лексико-семантический анализ с использованием различных словарей [6; 7; 8].

Так, лексема *тревога* несет в себе значение *беспокойства, волнения* (обычно в ожидании опасности или чего-нибудь неизвестного). В психологии под этим термином понимается *напряженное ожидание какой-либо опасной или неприятной ситуации, реальной или вымышленной*. Синдром эмоционального выгорания характеризуется преимущественно безосновательной тревогой, когда эмоциональное состояние могут вызывать обычные ситуации.

Страх описывается как *очень сильный испуг, сильная боязнь*, а также как *явления или объекты, вызывающие указанное чувство*. Психологическая наука трактует понятие страха как *эмоцию, которая возникает в ситуациях реальной или воображаемой угрозы для жизни или социального существования личности*. Как и в случае с чувством тревоги, страх у лиц с эмоциональным выгоранием могут вызывать ситуации, не несущие непосредственной угрозы.

Лексема *злость* обозначает *чувство, настроение, характеризующееся раздраженностью, враждебностью по отношению к кому-либо или чему-либо*. Отдельно было рассмотрено понятие *злоба*, под которым понимается *чувство недоброжелательности к какому-либо субъекту*.

Обида трактуется как *несправедливо нанесенное оскорбление или огорчение, а также соответствующее чувство, возникающее в результате таких действий*. В изучаемом речевом материале лексема употребляется в вышеприведенном значении, подразумевая какую-либо несправедливость, совершенную по отношению к субъекту.

Лексема *стресс* подразумевает *вызванное каким-либо интенсивным воздействием состояние нервного напряжения или возбуждения*. В психологии под словом *стресс* понимается *состояние индивида, которое характеризуется активацией защитных реакций систем организма в ответ на сильные внешние раздражители*. Стрессовое состояние является одной из основных характеристик синдрома эмоционального выгорания, поскольку, во-первых, длительный стресс может являться причиной возникновения эмоционального выгорания, а во-вторых, наличие у личности синдрома эмоционального выгорания способствует более частому возникновению стрессовых состояний.

Все вышеперечисленные лексемы имеют негативную эмоциональную окраску и соотносятся с симптомами эмоционального выгорания.

В ходе анализа по частям речи установлено, что в тексте часто встречаются именные части речи (существительное, прилагательное), наречия и глаголы. Имена существительные, имеющие эмоциональную окраску, характеризуют наличие того или иного эмоционального состояния (страх, обида, стресс). Имена прилагательные и наречия (жуткий, тяжелый, хаотично) характеризуют отношение к имеющимся ситуациям. Большое количество глагольных форм (переживала, горевала, вляпалась, стала напрягать, навалило), как и имена существительные, указывают на ситуации, которые происходят в настоящий момент или происходили ранее, а также передают эмоциональное состояние субъекта в этих ситуациях.

Выделенные лексические единицы (50) были соотнесены с видами эмотивной лексики и также подвергнуты количественной обработке. Было выявлено, что в исследуемом тексте преобладает эмотивная лексика в значении эмоционального состояния (29 единиц, 58%). Это свидетельствует о том, что данный текст в большей степени отражает переживаемые эмоции, характерные для синдрома эмоционального выгорания. В значительно меньшем количестве (13 единиц, 26%) представлены лексемы, передающие значение эмоционального воздействия («напрягать», «вляпалась» и т. д.). Следует отметить, что объектом воздействия является автор исследуемого текста. Эмотивная лексика в значении эмоционального отношения представлена в тексте минимально (8 единиц, 16%) и отражает эмоциональные реакции, возникающие в ответ на какие-либо события или направленные на окружение.

Количественная обработка стилистических средств показала, что для выражения эмоций преимущественно использовались метафоры (13 единиц, 81,25%). В значительно меньшем количестве в тексте присутствуют эпитеты (2 единицы, 12,5%) и сравнения (1 единица, 6,25%). С помощью метафор в тексте были описаны эмоциональные состояния (*«Полгода валялась в кресле **размазанным куском слизи**, пересматривая все видео ностальгирующего критика», «Надо ли говорить, что к концу 2019 года я снова вернулась в **желеобразное состояние**?», «Снова травма на травму, снова тревога, снова не на кого опереться, и **внутри все опоры расшатаны***»). Всего было выделено 7 (43,75%) метафор эмоционального состояния. Также выявлены метафоры со значением эмоциональной характеризации (4 единицы, 25%) и эмоционального воздействия (2 единицы, 12,5%).

Эпитеты в исследуемом тексте встречаются значительно реже, с их помощью были выражены категории эмоционального состояния (*«**жуткая** раздражи-*

тельность») и эмоционального воздействия («***жутких** рыданий*»). Эмоциональное состояние также описывается в тексте при помощи сравнения (*«Ощущалось, **как будто я иду со стертыми в кровь ногами**. Да, я люблю ходить, но очень уж больно»*).

Подводя итог проведенному анализу, можно сделать следующие выводы. Текст обладает общим негативным эмоциональным фоном, что проявляется в использовании большого количества лексем, имеющих негативную эмоциональную окраску. Данные лексемы соотносятся с фазами и симптомами эмоционального выгорания. В числе эмотивной лексики были использованы лексические и стилистические единицы, передающие значение эмоционального состояния. Лексика со значением эмоционального отношения, характеристики и воздействия использовалась значительно реже. В тексте часто встречаются именные и глагольные формы речи, характеризующие определенные ситуации и эмоциональное состояние субъекта в них, а также наречия. Среди стилистических средств эмоциональной выразительности в тексте встречается большое количество метафор в значении эмоционального состояния.

Таким образом, лингвистическими маркерами синдрома эмоционального состояния являются лексические и стилистические единицы, несущие значение эмоционального состояния и имеющие негативную эмоциональную окраску. Характерным является использование значительного количества лексем со значением эмоций, которые во многом соответствуют преобладающим эмоциональным состояниям, характерным для определенной фазы синдрома эмоционального выгорания. Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в изучении лингвистического аспекта синдрома эмоционального выгорания. Возможность использования разработанной методики анализа вербальных маркеров синдрома эмоционального выгорания на вариативном языковом материале имеет прикладное значение. Перспектива дальнейшего исследования языковых средств выражения синдрома эмоционального выгорания возможна на материале различных языков, а также в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Библиографический список

1. Выгорание – норма? Часть 3. Моя история выгораний и обучения в процессе. *Хабр*. Available at: https://habr.com/ru/post/549290/
2. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Москва: Филин, 1996.
3. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987.
4. Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чём говорят младенцы»). *Allbest*. Available at: https://revolution.allbest.ru/languages/00842462_0.html
5. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*. 2009; № 9: 29–43.
6. *Большой психологический словарь*. Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: Мир и Образование: ОНИКС, 2012.

References

1. Vygoranie – norma? Chast' 3. Moya istoriya vygoranij i obucheniya v processe. *Habr*. Available at: https://habr.com/ru/post/549290/
2. Bojko V.V. *`Energiya `emocij v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih*. Moskva: Filin, 1996.
3. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1987.
4. `Emotivnaya leksika v hudozhestvennom tekste: funkcional'no-semanticheskij aspekt (na materiale povesti Mashi Traub «O chem govoryat mladency»). *Allbest*. Available at: https://revolution.allbest.ru/languages/00842462_0.html
5. Shahovskij V.I. `Emocii kak ob`ekt issledovaniya v lingvistike. *Voprosy psiholingvistiki*. 2009; № 9: 29-43.
6. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: Prajm-EVROZNAK, 2003.
7. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Rostov-na-Donu: «FENIKS», 1998.
8. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Mir i Obrazovanie: ONIKS, 2012.

Статья поступила в редакцию 03.11.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-478-481

***Su Jiayan**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: 2567234990@qq.com*

FORMULAS OF FOLK WISDOM: TRANSLATION PROBLEMS (USING THE EXAMPLE OF CHINESE AND RUSSIAN PAROEMIAS). The article discusses the most typical problems of translation using the example of Russian and Chinese paroemias. The fact is that the current geopolitical and economic situation is becoming a kind of trigger that accelerates the processes of interaction between the friendly peoples of China and Russia. The history of the strategic partnership goes back centuries, so all kinds of mechanisms are needed to ensure understanding and deepening of relations. One of the most significant levers of interchange is considered to be the perfect knowledge of the languages of the allied peoples. The linguistic picture of the world accumulates and reflects the level of culture of the nation. Paremias, with their specific, special, national semantics, are a storehouse for comprehending folk wisdom. The main content of the article is an analysis of the accumulated experience in minimizing stylistic and emotional losses when translating proverbs and sayings from Chinese into Russian and vice versa. In this regard, the author suggests getting acquainted with the classifications of translations verified in practice, gives examples of translations of proverbs and sayings with the most popular concepts.

Key words: **context, concept, culture, semantic space, translation methods, paremia, equivalent, language picture of the world.**

***Су Цзяянь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 2567234990@qq.com*

ФОРМУЛЫ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ)

В данной статье рассматриваются наиболее типичные проблемы перевода на примере русских и китайских паремий. Дело в том, что сложившаяся геополитическая и экономическая ситуация становится своего рода триггером, ускоряющим процессы взаимодействия дружественных народов Китая и России. История нашего стратегического партнерства насчитывает века, поэтому нужны всевозможные механизмы, совершенствующие понимание и углубление отношений. Одним из самых значительных рычагов взаимообмена считается по праву совершенное знание языков союзных народов. Языковая картина мира аккумулирует и отражает уровень культуры нации. Паремии с их специфической, особенной, национальной семантикой – кладезь для постижения народной мудрости. Основное содержание статьи составляет анализ накопленного опыта по минимизации стилистических и эмоциональных потерь при переводе пословиц и поговорок с китайского языка на русский и наоборот. В этой связи автор предлагает ознакомиться с выверенными на практике классификациями переводов, приводит примеры переводов пословиц и поговорок с наиболее востребованными концептами.

Ключевые слова: **контекст, концепт, культура, семантическое пространство, способы перевода**, **паремия, эквивалент, языковая картина мира.**

Вековая традиция партнерства Российской Федерации и Китайской народной республики стала основой внешней политики России. Ее смысл заключен в «сохранении и наращивании эффективного сотрудничества с КНР, что обусловливает необходимость нивелирования негативных стереотипов, выявления общих этнокультурных черт, установления межкультурного диалога» [1, с. 33–34].

Учитывая вышесказанное, мы полагаем, что актуальность исследования на предмет выяснения проблем перевода паремий на примере русских и китайский фразеологизмов бесспорна. Несомненно, что в связи со сложившейся геополитической ситуацией, которая стала своего рода катализатором взаимодействия между народами России и Китая, мы вправе говорить о необходимости выстраивания прозрачных и высокоэффективных отношений, успех которых определяется, в том числе, и интенсификацией обмена в пространстве языковой картины мира. Считаем, что аналитические разработки подобной природы содействуют взаимообогащению лингвокультур и в конечном счете помогают сплочению на-

ций. Собственно, проработка доступного и успешного синологического опыта, таким образом, является целью нашего исследования. В рамках данного исследования мы поставили перед собой задачу – изучить и систематизировать накопленные знания в части перевода паремий, что будет способствовать наиболее точной передаче эмоционального фона и стилистических особенностей значительной части национально-культурного семантического пространства дружественных народов. Полагаем, что, анализируя возможности успешного лингвокультурного обмена именно на примере паремий, мы раскрываем пути для постижения глубинных пластов культуры другого народа. Акцентуация на природе паремий как на особых каналах информационного лингвокультурного обмена составляет научную новизну данной работы. Действительно, природа паремий такова, что, являясь частью языковой картины мира, пословицы и поговорки аккумулируют в себе житейскую бытийную суть определенного человеческого сообщества – понимание и принятие данного положения. Его активное применение в межкультурном обмене формирует практическую значимость исследования.

Согласно исследованиям В. Гумбольдта, язык способен фиксировать «уникальное мировидение», поэтому форма его неповторима; язык – это средство, благодаря которому народ способен воплотить свои чувства и мысли [2]. В продолжение мысли Яо Жун пишет, что «язык является средством усвоения культуры, получения, хранения и передачи культурно значимой информации, сердцевинной частью культуры. В языке сосредоточены итоги познания реального мира членами определенного языкового коллектива» [3, с. 312].

Чжан Янь, изучая языковую картину мира (ЯКМ) в русских и китайских паремиях, пишет, что пословицы и поговорки, как «коллективный народный опыт», «рождаются в народе и передаются из уст в уста» [4, с. 108–109]. Они охраняют и передают потомкам знания духовной природы, содействуя «формированию этнического самосознания, обеспечивая устойчивость существования социума и человека как его части». Паремии – это «формулы народной мудрости» [4, с. 108–109]. Каждая пословица – это «бесспорный авторитет поколений», в ней «передается смысл “они говорят”, а не “я говорю”» [цит. по: 5, с. 59].

Л.Б. Савенкова полагает, что «пословицы – это словесный организм; поговорки – это заготовки выразительной речи», на которых «основывается экспрессивность языка. Поговорка дает образ; повышает реакцию слушателя на речь говорящего» [6; цит.: по 4, с. 109]. По мнению З.К. Тарланова, «пословицы представляют незаменимый материал для самых разных наук о человеке, о народе, о его культуре, в том числе и для языкознания» [7, с. 37]. Ли Ин по этому поводу пишет, что в устном народном творчестве «нет ни одного жанра, где бы ни использовались пословицы и поговорки»; это и сказки, и легенды, эпические и лирические произведения, поскольку «они [паремии] применяются как средство уточнения мысли и украшения текста [8, с. 253].

Безусловно, паремии имеют национально-культурную семантику. Ли И утверждает, что паремии китайского и русского языка «тематически не очень сильно отличаются» от паремий других народов, поскольку «также знакомят нас с природой, с особенностями флоры и фауны…, взглядом на жизнь, …речевым этикетом» и пр. Тем не менее «русские и китайцы – это не родственные нации, а напротив – это два разных мира». Учитывать разницу менталитетов важно, поскольку «…это Восток и Запад. Восток, отличающийся своими традициями, религиозностью, в противовес свободе и демократии западных народов», – цитируем мы автора [8, с. 253].

Паремии, являясь важнейшими национально-культурными компонентами, к тому же в силу природы феномена заключают в себе определенный образ, на основании чего мы можем предположить, что данные особенности при процедуре перевода будут создавать определенные проблемы и трудности. Обратим внимание на тот факт, что лингвисты по-разному относятся к техникам перевода. По этому поводу приведем ряд примеров: по мнению П.В. Рыбина, перевод сводится к «перевыражению» текста языка-источника языковыми средствами языка перевода [9]; Л.С. Бархударов технику сводит к преобразованию текста языка-источника в текст языка перевода при неизменности плана содержания [10]; В. Вильс утверждает, что переведенное произведение должно сохранить силу впечатления на читателя, поэтому важно отражать смыслы и стили оригинального текста [11].

Ван Мэн [5], исследуя возможности минимизации потерь при переводе русских пословиц на китайский язык, считает целесообразным ознакомиться с классификацией В.С. Виноградова, согласно которой переводы делятся на пять видов, а именно: полный эквивалент, частичный эквивалент, калькирование, псевдосоответствие и описательный [12]. Приведем краткое описание данных подходов. Итак, самые распространенные, «так как большинство пословиц образны, рифмованы и общеизвестны»: *полный эквивалент* – в случае равнозначности пословиц (в обоих языках) по смыслу, функциям и стилю; *частичный эквивалент* – в случаях, когда пословицы передают одинаковое значение, имея близкую стилистическую характеристику, но различны в образном ряде.

Ван Мэн уточняет, что «при переводе с помощью частичного эквивалента образ часто теряется», чтобы избежать данной потери рекомендуется «использовать культурный комментарий внизу страницы» [5, с. 59–60]. Если пословицы имеют сходный стиль и значение при нескольких речевых эквивалентах, «для переводчика важно выбрать самый подходящий вариант, учитывая реальный контекст. …Калькирование, псевдосоответствие и описательный перевод используются, когда пословицы содержат непереводимые образы и не имеют соответствующего эквивалента в другом языке» [5, с. 59–60].

Взяв за основу классификацию В.С. Виноградова, Ван Мэн проводит следующий обзор техник перевода с русского языка на китайский [5, с. 61–64]:

1. Русские пословицы с полным эквивалентом в китайском языке (КЯ). Например, «Век живи – век учись»; толкование: учению, познанию нет пределов [13]; полный эквивалент по смыслу и форме в КЯ: 活到老，学到老 («Живи до старости, учись до старости»).

2. Русские пословицы с частичным эквивалентом в КЯ, которые условно делятся на две группы:

2.1 Пословицы с одним частичным эквивалентом в КЯ. Например, «Волков бояться – в лес не ходить»; толкование: если страшиться предстоящих трудностей, опасностей, то нечего и браться за дело [14, с. 71]. Аналог в КЯ: 不入虎穴，焉得虎子 («Не забравшись в логово тигра, не поймаешь тигренка»).

2.2 Пословицы с несколькими эквивалентами в КЯ. Например, «Что посеешь, то и пожнешь», толкование: за свои (обычно неблаговидные) поступки, дела приходится расплачиваться [14, с. 359]. Варианты перевода: 1) 种瓜得瓜，种豆得豆 («Посеешь тыкву – соберешь тыкву, посеешь бобы – получишь бобы»); 2) 一份耕耘，一份收获 («Как вспашешь землю, такой и урожай соберешь»); 3) 自作自受 («Сам натворил, сам и отвечай»).

3. Анализ русских пословиц, не имеющих эквивалента в КЯ. Например, «Любишь кататься – люби и саночки возить», толкование: «Неизбежно приходится расплачиваться за то, что было сделано с охотой, с удовольствием» [14, с. 165]. Предлагаются следующие варианты перевода: 1) 爱坐雪橇 («Любишь кататься на санях…»); фраза незакончена, пословица переведена дословно, компонент «саночки» сохранился, но значение и функция единицы не переданы; 2) 要图快活，就只好 («Раз любишь развлекаться, то…»); фраза незакончена, пословицей не является; 3) 玩出事情来了 («Вот то, что вы натворили»); неверно передается эмоциональная окраска и искажается оригинальное значение. Ван Мэн полагает, в этом случае лучше использовать описательный способ, «т. е. толкование пословицы “Если хочешь развлекаться, то нужно за это заплатить, что-то отдать”. Можно также попробовать дать образный описательный вариант, предварив его оборотом, вводящим пословицу: “Как говорится в пословице, если любишь кататься с горки на санках, люби и поднимать их наверх”» [5, с. 64].

О.А. Васьянова, характеризуя процесс перевода пословиц как «непростую задачу», полагает, что «важнее и интереснее будет выделить различия между ними». О.А. Васьянова разделяет паремии на категории: 1) паремии с полным эквивалентом в языке перевода (ПЯ), т. е. с тем же внутренним образом, денотативным, коннотативным и стилистическим значением; 2) паремии с эквивалентом частичным (неполным) в ПЯ; 3) паремии, которые переводятся с помощью аналога, т. е. на основе другого метафорического образа [15, с. 613–614].

Приведем ряд примеров перевода с китайского языка на русский, проанализированных О.А. Васьяновой, итак: 1) ***в буквальном значении*** употребляется, например, китайская пословица 有志者事竟成, что по-русски означает «Кто хочет, тот добьется». О.А. Васьянова пишет, что «об их значении не нужно догадываться, они не имеют иносказательного смысла», что делает перевод намного легче; 2) *только в переносном значении* употребляются такие пословицы: версия на китайском языке: 狗嘴里长不出象牙 (букв.: «У собаки во рту не вырастут бивни слона»), русская версия: «Рожденный ползать – летать не может»; по-китайски: 好事不出门，恶事行千里, по-русски: «Добрая слава дома лежит, а худая по свету бежит»; 3) пословицы *с иным метафорическим образом в русском языке, но при сходном значении*: «Своя рубашка ближе к телу». По-китайски: 捡了芝麻，丢了西瓜 (букв.: «Кунжутное семечко подобрал, а арбуз потерял»), по-русски: «Погнавшись за малым, упустишь большое». Данный вариант перевода позволяет понять принципиальное смысловое отличие, которое является следствием разницы национальных характеров и менталитета [15, с. 613–614].

Далее приведем несколько примеров перевода пословиц и поговорок с учетом значимости ряда концептов и для китайского, и русского народов. Прежде всего, это концепт «семья». А.Я. Иванова по этому поводу пишет: «Безусловно, русская культура в контексте идеологии и этики почтительного отношения детей к родителям коррелирует с китайской» [1, с. 33–38]. Изучив лингвокультурологические исследования Н.Г. Барышниковой [16], Чжан Цинхань [17], У Синьюй [18; 19], Ян Фан [20], А.Я. Ивановой пишет, что «особый интерес представляет работа У Синьюй», в которой с помощью ретроспекции были определены «ключевые лингвокультурологические аспекты дискурса о семье в русской и китайской культурах» [1, с. 36]. Показательно, что основой сравнительного анализа концепта «семья» в двух культурах были использованы «синонимичные эквивалентные в русском и китайском языках пословицы» [1, с. 36].

В контексте нашей работы подобный подход представляется ценным, поскольку он, во-первых, демонстрирует значимость пословиц в культуре всякого народа, и, во-вторых, у нас появляется возможность продемонстрировать варианты перевода паремий на русский язык с китайского, при этом мы видим красоту китайской речи в оригинале. Например, «Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает» – 入孝出悌; «Муж – руководитель жены» – 父者子之天也，夫者妻之天也; «Не слушаешь слова старика, будешь в убытке» – 不听老人言，吃亏在眼前; «Дружная семья и землю превратит в золото» – 夫妻同心，黄土变金; «Семья – это вся Поднебесная» – 天下为家; «Старый человек в семье – сокровище» – 家有一老，如有一宝 [Цит.: по 1, с. 36].

Не менее интересны исследования о концепте «труд», выполненные Сунь Цюхуа, по мнению которого «в систему ценностей русского и китайского народа, наряду с концептами “судьба”, “жизнь”, “смерть”, “свобода” и другими, несомненно, входит и “труд”» [21, с. 51]. Примечательно, что ученый предлагает исследовать концепт «труд» в русском языке, сопоставляя его с китайским и проводя исследования на материале пословиц и поговорок. В этом видится новый подход в анализе концептов, но в нашей работе мы имеем несколько оригинальных переводов «сложного ментального образования», характеризующего базовые ценности, в которых выражены «основные убеждения, принципы и жизненные ценности китайского и русского народов» [21, с. 53]. Приведем несколько примеров, где отражены типы поведения людей в соответствии с их отношением к труду: «Одни жнут – другие ждут»; «Один с сошкой, а семеро с ложкой»; «Кто первый в труде, тому слава везде»; «Кто любит труд, того люди чтут»; «Белоручка чужие труды любит»; «Без дела сидит, в пустой угол глядит»; 三勤一懒，想懒不得懒；三懒一勤，想勤不得勤；懒汉争食，好汉争气；懒汉一伸腰，勤汉走三遭；懒惰的人，吊死在苹果树下，勤劳的人，沙漠可以 种花 [Цит. по: 21, с. 52]. По мнению Сунь Цюхуа, «значимым оказывается наличие в пословицах слов, обозначающих положительные чувства и эмоции людей» [21, с. 52].

Обстоятельно о проблемах перевода с китайского языка на русский и с русского на китайский пишет А.Е. Тиссен [22], которая в тексте статьи, прежде всего, упомянула первых известных синологов – И.К. Россохина (1717–1761) и А.Л. Леонтьева (1717–1776). Итак, по ее мнению, «лексические проблемы перевода с китайского языка на русский и с русского на китайский язык на сегодняшний день – одна из актуальных и важных проблем в мире перевода», поскольку он насчитывает более миллиарда носителей, кроме того, имеет девять диалектных групп с «многочисленными наречиями и местными говорами» [22, с. 141]. А.Е. Тиссен подчеркивает, что различия между диалектами «столь велики, что, зачастую, общение между носителями диалектов невозможно» [22, с. 141], что, несомненно, усложняет процедуру перевода.

А.Е. Тиссен отдельно обращает внимание на «сложность для перевода» многочисленных поговорок, фразеологизмов китайского языка, основанных «на использовании имен исторических и легендарных личностей, литературных персонажей. Во время последовательного и тем более синхронного перевода необходимо быстро подобрать русский аналог, не используя конкретных имен». Бесспорно, что Китай – одна из влиятельных промышленных стран, переводы с китайского языка востребованы, «в процессе перевода постоянно приходится прибегать к грамматическим и лексическим трансформациям», которые обусловлены «различием в структурах … языка оригинала и языка перевода», – уточняет А.Е. Тиссен. [22, с. 144–145]. Мнение А.Е. Тиссен поддерживает и А.Б. Будаева, которая указывает, что «многие китайские тексты в силу своей культурной лакунарности требуют большего количества переводческих приемов. … выбор приема перевода зависит от различных факторов, самым важным из которых является языковая компетенция переводчика» [23, с. 58].

Подведем некоторый итог нашим исследованиям. Анализируя приемы перевода паремий, нам важно было учесть, что паремии – это один из самых значительных пластов культуры всякого народа, аккумулирующий его многовековые традиции, ценности, мировоззренческие установки, сберегающие самобытность. При таком подходе особенно ясным становится внимание к взаимотрансляции знаний данной природы. Представлялось правильным ознакомиться с приемами, минимизирующими потери при переводе пословиц и поговорок с русского языка на китайский: речь идет о пяти видах перевода в классификации В.С. Виноградова. Не менее интересным и полезным при переводе паремий с китайского на русский мы полагаем опыт О.А. Васьяновой, которая предлагает учитывать различия между переводимыми фразеологизмами, условно разделяя их на категории (в тексте статьи приводится типология трех категорий).

Учитывая значение паремий в формировании языковой картины мира, мы привели примеры в виде сравнительного анализа наиболее устойчивых и востребованных концептов китайского и русского народов. Подобный подход позволил не только прочувствовать совпадение или различие в понимании мироустройства, но и дал возможность познакомиться с качественным переводом пословиц и поговорок. С этих позиций мы проанализировали работы У Синюй о концепте «семья» и исследования Сунь Цюхуа, посвященные концепту «труд». Анализ исследований У Синюй позволил еще раз акцентировать внимание на природе паремий, их функции по передаче «формул народной мудрости» от поколения к поколению. Кроме того, сравнительный анализ к пониманию семантики паремий современниками позволил «прочитать» реальное отношение к тому или иному событию, к тем или иным ситуациям, которые поддерживаются или не поддерживаются в настоящее время.

Не менее значимым при изучении приемов перевода паремий предполагается фиксация на факторах, которые в целом влияют на качество перевода с русского языка на китайский и наоборот, а именно – на наличие множества диалектов и наречий, особенности письменности, компетенции переводчика. В данном случае мы можем говорить о необходимости совершенствования подходов в языковом обучении, вплоть до пересмотра уровней компетенций и выработки совместных образовательных стандартов.

В конечном счете мы должны понимать, что язык – ключевой элемент любой культуры, поэтому, изучая китайские и русские паремии, мы знакомимся с богатейшими пластами, по сути, формулами народной мудрости, тем более, что современная геополитическая ситуация как никогда указывает на необходимость ускорения процессов культурного взаимообогащения народов Китайской Народной Республики и Российской Федерации. Все это позволяет нам становиться ближе, несмотря на разницу менталитетов, непохожие, уникальные истории становления и развития.

Библиографический список

1. Иванова А.Я. Специфика концепта «семья» в русской и китайской лингвокультурах (на примере пословиц о семье). *Общество: социология, психология, педагогика.* 2019; № 7 (63): 33–38.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984: 37–297.
3. Яо Ж. Концепт *счастье* в русском и китайском языковых сознаниях. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 4 (29): 312–315.
4. Янь Ч. Языковая картина мира в русских и китайских пословицах и поговорках. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура*. 2019; № 3: 108–111.
5. Ван М. Проблема перевода русских пословиц на китайский язык (на материале классических произведений). *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 4: 58–65.
6. Савенкова Л.Б. *Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2002.
7. Тарланов З.К. *Русские пословицы: синтаксис и поэтика*. Петрозаводск, 1999.
8. Ли И. Сопоставительное изучение русских и китайских пословиц и поговорок. *Проблемы высшего образования*. 2012; № 1: 253–254.
9. Рыбин П.В. *Теория перевода:* курс лекций для студентов IV курса дневного отделения. Москва, 2007.
10. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва, 1975.
11. Швейцер А. *Теория перевода*. Москва, 1988.
12. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
13. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: http://gufo.me/dict/ozhegov/ве
14. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок*. Москва, 2000.
15. Васьянова О.А. Перевод английских и китайских пословиц на русский язык. *Педагогическое образование на Алтае*. 2014; № 2: 613–614.
16. Барышникова Н.Г. Концепт «семья» в контексте обучения РКИ в Китае и России. *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 137–139.
17. Чжан Ц. Концепт «семья» в русской культуре. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 12-2: 138–142.
18. У С. Лингвокультурологическая специфика концепта «семья» в русской и китайской культурах. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 105: 110–115.
19. У С. *Лингвокультурологические и лингвометодические аспекты концепта «семья» в русской и китайской культурах*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
20. Ян Ф. Концепт «семья» в русской и китайской языковых картинах мира. *Известия Томского политехнического университета*. 2013; Т. 323, № 6: 250–255.
21. Сунь Ц. Концепт «труд» и «богатство» в русском и китайском языках (на материале пословиц и поговорок). *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 5 (143): 58–65.
22. Тиссен А.Е. Проблемы перевода с китайского на русский язык и с русского на китайский язык. *Китайский язык: лингвистические и методические аспекты:* сборник материалов Международной научной конференции. 2016: 140–145.
23. Будаева А.Б. Проблема перевода безэквивалентной лексики китайского языка на русский язык (на примере реалий китайских традиционных праздников). *Иностранные языки: лингвистика и межкультурная коммуникация:* материалы 59-й Международной научной студенческой конференции. Новосибирск, 2021: 57–58.

References

1. Ivanova A.Ya. Specifika koncepta «sem'ya» v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah (na primere poslovic o sem'e). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2019; № 7 (63): 33-38.

2. Gumbol'dt V. fon. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984: 37-297.
3. Yao Zh. Koncept schast'e v russkom i kitajskom yazykovyh soznaniyah. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 4 (29): 312-315.
4. Yan' Ch. Yazykovaya kartina mira v russkih i kitajskih poslovicah i pogovorkah. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk. Literatura. Kul'tura*. 2019; № 3: 108-111.
5. Van M. Problema perevoda russkih poslovic na kitajskij yazyk (na materiale klassicheskih proizvedenij). Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 4: 58-65.
6. Savenkova L.B. *Russkaya paremiologiya: semanticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2002.
7. Tarlanov Z.K. *Russkie poslovicy: sintaksis i po`etika*. Petrozavodsk, 1999.
8. Li I. Sopostavitel'noe izuchenie russkih i kitajskih poslovic i pogovorok. *Problemy vysshego obrazovaniya*. 2012; № 1: 253-254.
9. Rybin P.V. *Teoriya perevoda:* kurs lekcij dlya studentov IV kursa dnevnogo otdeleniya. Moskva, 2007.
10. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva, 1975.
11. Shvejcer A. *Teoriya perevoda*. Moskva, 1988.
12. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obschie i leksicheskie voprosy)*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
13. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://gufo.me/dict/ozhegov/ve
14. Zhukov V.P. *Slovar' russkih poslovic i pogovorok*. Moskva, 2000.
15. Vast'yanova O.A. Perevod anglijskih i kitajskih poslovic na russkij yazyk. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2014; № 2: 613-614.
16. Baryshnikova N.G. Koncept «sem'ya» v kontekste obucheniya RKI v Kitae i Rossii. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obschestvo – 2018:* materialy Vserossijckoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2018: 137-139.
17. Chzhan C. Koncept «sem'ya» v russkoj kul'ture. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 12-2: 138-142.
18. U S. Lingvokul'turologicheskaya specifika koncepta «sem'ya» v russkoj i kitajskoj kul'turah. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 105: 110-115.
19. U S. *Lingvokul'turologicheskie i lingvometodicheskie aspekty koncepta «sem'ya» v russkoj i kitajskoj kul'turah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
20. Yan F. Koncept «sem'ya» v russkoj i kitajskoj yazykovyh kartinah mira. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2013; T. 323, № 6: 250-255.
21. Sun' C. Koncept «trud» i «bogatstvo» v russkom i kitajskom yazykah (na materiale poslovic i pogovorok). *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 5 (143): 58-65.
22. Tissen A.E. Problemy perevoda s kitajskogo na russkij yazyk i s russkogo na kitajskij yazyk. *Kitajskij yazyk: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2016: 140-145.
23. Budaeva A.B. Problema perevoda bez`ekvivalentnoj leksiki kitajskogo yazyka na russkij yazyk (na primere realij kitajskih tradicionnyh prazdnikov). *Inostrannye yazyki: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya:* materialy 59-j Mezhdunarodnoj nauchnoj studencheskoj konferencii. Novosibirsk, 2021: 57-58.

Статья поступила в редакцию 05.11.22

УДК 8-81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-481-485

Fu Yamei, *postgraduate, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: fu.yam@yandex.ru*
Author ID: 0000-0003-3179-6091, ORCID: 0000-0003-3179-6091

SEMANTICS AND FUNCTIONING OF THE VERB "TO GREET" ON THE BACKGROUND OF ITS CHINESE COUNTERPARTS. The aim of the paper is to reveal peculiarities of semantics, functioning and linguistic and cultural potential of the verb "to greet" in Russian prose of the XX–XXI centuries. The article deals with the verb "to greet" and its word-combinations in Russian prose on the background of its Chinese counterparts. It is shown that this verb realizes in the texts of prose not only its dictionary meaning, but also represents the contextual. The scientific novelty of the paper lies in the approach to the study of Russian prose of the XX–XXI centuries in terms of comparative analysis of the peculiarities of the lexeme functioning and revealing of the linguistic and cultural specificity of the verb unit. As a result, they are presented the equivalent uses of the verb, its contextual meanings, as well as the linguistic and cultural features of this verb in the two languages.

Key words: **verb, dictionary entry, semantics, to greet, grammatical form usage, Chinese counterpart.**

Фу Ямэй, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: fu.yam@yandex.ru*

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛА «ПРИВЕТСТВОВАТЬ» НА ФОНЕ ЕГО КИТАЙСКИХ АНАЛОГОВ

Цель исследования – выявление особенностей семантики, функционирования и лингвокультурологического потенциала глагола «приветствовать» в русской прозе XX–XXI вв. В статье рассмотрено функционирование глагола «приветствовать» и словосочетаний, в которых он употребляется, в текстах русской прозы на фоне китайских аналогов. Показано, что этот глагол реализует в текстах прозы не только свои словарные значения, но и репрезентирует контекстуальные. Научная новизна работы заключается в подходе к изучению русской прозы XX–XXI вв. с точки зрения сопоставительного анализа особенностей функционирования данной глагольной лексемы и выявления ее лингвокультурологической специфики. В результате представлены эквивалентные употребления глагола, его контекстуальные значения, а также лингвокультурологические особенности данного глагола в двух языках.

Ключевые слова: **глагол, словарная статья, семантика, приветствовать, употребление грамматической формы, китайский аналог.**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что, во-первых, глагол «приветствовать» является составной частью трёх классов глаголов (глаголов обращения, глаголов речевого воздействия и глаголов внешнего проявления отношений), которые входят в ядро практически любого национального языка, составляют объёмное словарное объединение в русском языке (по данным словаря Л.Г. Бабенко, лексико-семантическая группа этих глаголов насчитывает 129 лексико-семантических вариантов). Во-вторых, глагольные синонимы трудны для восприятия и употребления иностранными учащимися из-за близости семантики этих единиц, трудности дифференциации оттенков значения, возможности/невозможности взаимозамены в различных контекстах использования, функционирования в разных типах дискурса (обиходно-разговорного, художественного, публицистического), различий в грамматических особенностях (управлении, направленности обозначаемого действия), прагматического компонента значения.

В-третьих, на данный момент не хватает лингвометодических описаний синонимических рядов глаголов обращения, речевого воздействия и внешнего проявления отношений в учебных пособиях по русскому языку как иностранному, отсутствуют синонимические учебные словари данных глагольных синонимов, ориентированные на иностранного (в частности, китайского) адресата.

Поиск в Национальном корпусе русского языка показывает, что глагол «приветствовать», анализируемый в данной статье, встречается 1954 раза в 869 прозаических текстах, что открывает широкие возможности для нашего исследования.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, собрать необходимые для исследования примеры и уточнить контекст примера в прозе; во-вторых, выявить лексикографическое значение изучаемого глагола и проанализировать его значения в контекстах. В-третьих, подтвердить разнообразие и неполное соответствие семантики глагола в китайском и русском языках.

Для сравнения и выявления словарной и контекстной семантики глагола в статье используются следующие методы исследования: метод дистрибутивного анализа материала, сравнительно-сопоставительный метод, приёмы сплошной и направленной выборки материала, а также частотно статистической характеристики.

Решение поставленных задач стало возможно благодаря теоретической базе, представленной трудами, которые посвящены семантической разработке глагола, лексикографической интерпретации лексических единиц, построению словарных статей Л.М. Васильева (1981) и Л.Г. Бабенко (1999); системной параметризации и организации русской глагольной лексики Д.Н. Ушаков (1934-1940), С.И. Ожегов (1989); представлению вариантов классификационной парадигмы русских глаголов, в своих основных значениях Э.В. Кузнецова (1989,1997) и А.П. Евгеньева (1999).

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы непосредственно в практике преподавания русского языка в китайской аудитории, в частности, на занятиях в рамках разговорной темы «Знакомство», на лекциях и семинарах по литературе, лексикологии, лексикографии, в практике учебной лексикографии.

Л.Г. Бабенко [1] отмечает, что русские и английские глаголы можно разделить на три основные категории в соответствии с их семантическим делением: «действие и деятельность», «бытие, состояние, качество» и «отношение». А глагол «приветствовать», изучаемый в данной работе, относится к группе «глаголы речевой деятельности», входящей в категорию «действие и деятельность». Основываясь на семантических особенностях глаголов речи, Л.Г. Бабенко, в свою очередь, подразделяет глаголы речи на пять подгрупп: 1) «глаголы характеризованной речевой деятельности», 2) «глаголы речевого сообщения», 3) «глаголы речевого общения», 4) «глаголы обращения» и 5) «глаголы речевого воздействия». Глагол «приветствовать» как глагол речи относится к четвертой и пятой подгруппам [1, с. 296–297].

Глагол «приветствовать» как глагол речевого обращения обладает значением «обращаться/обратиться к кому-л. при встрече, называя по имени или используя принятые в обществе слова, выражения, этикетные формулы типа здравствуйте, привет и т. п.» [1 с. 373].

Глагол «приветствовать» как глагол речевого воздействия имеет значение «обращаясь к кому-л. (обычно при встрече и т. п.), выражает в устной речи (обычно словами “привет”, “здравствуйте” и т. п.) доброжелательные, дружелюбные отношения» [1 с. 377].

Для выявления особенностей семантики глагола «приветствовать» необходимо проследить пересекаемость данного глагола с глаголами всех трёх групп, соглашаясь с мнением Л.Г. Бабенко в том, что «важным для их классификации и для лексикографической интерпретации оказывается характер слияния пропозитивных сем: они могут быть равноправными во внутрисемемной иерархии (глаголы с совмещенными пропозициями) или различаться по рангу (глаголы с включенным пропозитивным значением). В первом случае при семантизации глагольного значения используется цепочка базовых инфинитивов, во втором случае включенная пропозитивная семантика репрезентируется деепричастными и причастными формами» [1, с. 14].

Наряду с тем, что данный глагол представлен практически во всех толковых словарях русского языка, описания его значений отличаются лишь в деталях. Так, в МАС дается такое определение: 1) «обращаться к кому-л. с приветствием, обращаться к кому-, чему-л. со словами привета»; 2) «одобрять, встречать что-л. сочувственно, доброжелательно» [2 с. 395]. В толковом словаре под ред. Д.Н. Ушакова значение глагола определяется следующим образом: 1) «обращаться к кому-нибудь с приветствием»; 2) только несовершенный вид, «сочувственно, благожелательно встречать появление чего-нибудь, одобрять» [3 с. 603]. С.И. Ожегова дает следующее толкование данного глагола: 1) «обращаться с приветствием к кому-н.»; 2) перен., «выражать одобрение чему-н., полное согласие осуществить что-н.»; 3) «у военных: прикладывать (приложить) руку к головному убору в знак приветствия» [4 с. 588]. Например:

*Обязанный по уставу первым отдавать старшему по званию честь Агибенин избегал «егроя» и однажды спрятался в туалет, чтобы не приветствовать майо*ра [Эдуард Лимонов. У нас была Великая Эпоха (1987)]. (Здесь и далее весь иллюстративный материал русского языка приводится по данным сайта «Национальный корпус русского языка» [5]).

Толковый словарь С.А. Кузнецова так определяет интересующий нас глагол: 1) «обращаться к кому-л. при встрече с приветствием, обращаться с речью, посланием или какими-л. знаками, выражающими дружеское расположение, солидарность, общественное признание»; 2) «одобрять, встречать что-л. сочувственно, доброжелательно» [6, с. 972]. Словарь С.А. Кузнецова зафиксировал устойчивое выражение «приветствую» («приветствуем»), которое употребляется в разговорной речи и обозначает «слова приветствия при встрече» [см. там же]. Например:

– *Нет, мало, мало, – зашептал Коровьев, – он не будет спать всю ночь. Крикните ему: «Приветствую вас, король вальсов!» Маргарита крикнула это и подивилась тому, что её голос, полный, как колокол, покрыл вой оркестра* [М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 2 (1929–1940)] [5].

На китайский язык глагол «приветствовать» переведен как «欢迎; 致敬; 祝贺; 拥护 » (приветствовать; выражать уважение; поздравлять; поддерживать) [7, с. 2091]. В толковых китайских словарях 欢迎 обозначает «高兴地迎接；乐意接受» (‘приветствовать с радостью; с удовольствуем принять’) [8 с. 567]. 致敬 обозначает «向人敬礼或表示敬意» (’отдать честь или проявить уважение’) [8 с. 1691]. 祝贺обозначает «庆贺，为共同的喜事表示庆祝或向有喜事的人进行道喜» (‘отпраздновать, отпраздновать общее радостное событие или поздравить кого-то, у кого есть радостное событие’) [8, с. 1070].

Можно сделать вывод, что общими значениями глагола «приветствовать» в русском и китайском языках являются «обращаться к кому-нибудь с приветствием» и «выражать одобрение чему-н., полное согласие осуществить что-н.». Разница в том, что в китайском языке данный глагол имеет значение «уважать» и «поздравлять», которое отсутствует в русском языке. Кроме того, в русском языке данный глагол может употребляться у военных и имеет значение «прикладывать (приложить) руку к головному убору в знак приветствия», которое отсутствует в китайском языке.

Так, в русской прозе XX–XXI вв. глагол «приветствовать» встречается 1954 раза в 869 прозаических текстах. В этих примерах мы обнаружили, что этот глагол также используется в русском языке для обозначения уважения:

Над дымящимися руинами вешали лозуне: «Мы приветствуем первого строителя Германии Адольфа Гитлера!» Никто не видел в этом абсурда [Даниил Гранин. Зубр (1987)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» обозначает выражение уважения к первому строителю Германии Адольфу Гитлеру, хотя автор прозы считает, что такой лозунг над дымящимися руинами выглядит иронично.

Состоялся несколько загадочный разговор: – Приветствую вас. – Моё почтение, – ответил Фред [Сергей Довлатов. Чемодан (1986)] [5].

В этом примере под «приветствую вас» понимаются «слова приветствия при встрече», выражающие уважение говорящего к собеседнику. Ответ Фреда «моё почтение» в данном примере показывает уважение Фреда к собеседнику.

Приветствую твоё существование, которое вот уже больше ста лет было направлено к светлым идеалам добра и справедливости; твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение ста лет, поддерживая в поколениях нашего рода бодрость, веру в лучшее будущее и воспитывая в нас идеалы добра, общественного самосознания… – и всё это со светлой нотой в голосе, искренне и несколько на слезе [Вячеслав Пьецух. Шкаф (1997)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» понимается как выражение одобрения, почтения и уважения к «твоему существованию».

Далее мы проанализируем функциональную семантику и лингвокультурологический потенциал глагола «приветствовать» по следующим параметрам:

1. Наречие + глагол «приветствовать»

В исследуемом материале глагол «приветствовать» часто используется с наречиями *радостно, почти радостно, безразлично-радостно, особенно торжественно, молодо, шумно, весело, почтительно, громко, отрывисто, легко, свободно, вежливо, строго, достойно, дружелюбно, небрежно, сдержанно, радушно, впервые* и др. Например:

– *Привет, парень! – почти радостно приветствовал его Огрызков. – Не пугайся, я партизан! Тебя как звать? – Костя, – растерянно произнес подросток* [Василь Быков. Болото (2001)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться к кому-нибудь с приветствием» + «без малого, так, что немного недостает чего-н.» [4 с. 575] + «доставляя радость» [9 с. 421]. Наречия «почти» и «радостно» придают глагольному действию более конкретное значение. Как следует из общего содержания ситуации, чтобы не напугать подростка, Огрызков проявил максимальное дружелюбие и ласково поздоровался с мальчиком. На самом деле он не был рад, боль войны и некомпетентность командира сделали его раздражительным. Аналогом наречия «почти» в китайском тексте служит наречие 几乎 (близко к чему-л.), аналогом наречия «радостно» в китайском тексте служит наречие 高兴地 (с радостью). «Почти радостно приветствовал» имеет значение 几乎高兴地打招呼 (почти с радостью поздоровался), что отличается от русского (почти радостно приветствовал).

– *Хай! – приветствовал он Москвича весьма дружелюбно, но несколько небрежно, так как то и дело заглядывал в ворох бумаг, что нёс в руках. – Меня зовут Стивен Хеджехог* [Василий Аксенов. Круглые сутки нон-стоп // «Новый Мир», 1976] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаясь к кому-л. при встрече, выражать в устной речи словом “хай” доброжелательное, дружелюбное отношение». Выражение «приветствовал он Москвича весьма дружелюбно, но несколько небрежно» означает, что он сказал «хай» Москвичу «небрежно» [10 с. 423]. Аналогом этого выражения в китайском тексте служит 他以友好但有点漫不经心的方式向莫斯科维奇打招呼 (‘он приветствовал Москвича в дружеской, но несколько небрежной манере’).

2. Числительное + глагол «приветствовать»

В исследуемом материале глагол «приветствовать» используется с порядковым числительным, например:

Пришла ночь. Пришла она чёрная, злая, как все ночи, и тьмой раскинулась по далёким снежным полям, и в страхе застыли одинокие ветви деревьев, те, что первые приветствуют восходящее солнце. Слабым огнём светильников боролись с ней люди, но, сильная и злая, она опоясывала одинокие огни безысходным кругом и мраком наполняла человеческие сердца. И во многих сердцах потушила она слабые тлеющие искры [Л.Н. Андреев. В подвале (1901)] [5].

Пока служил в армии, он приветствовал первым старших по чину [Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000] [5].

Числительному «первые» дано 12 определений в толковом словаре Д.Н. Ушакова. В первом примере «первые приветствуют» реализуется значение «начальный, происходящий, случившийся сначала» + «встречать что-л.»

[3 с. 508]. Во втором примере «приветствовал первым» реализуется значение «обращаться к кому-л. с приветствием». Аналогом «первые приветствуют» в китайском тексте служит 最先迎接 (‘относится к самому раннему времени’), заметим, что в первом примере функционирование глагола «приветствовать» совпадает с аналогом в китайском тексте. Аналогом «приветствовал первым» в китайском тексте служит 第一个打招呼或敬礼的人 (‘первый человек, который поздоровается или отдаст честь’).

3. От + родительный падеж + глагол «приветствовать»

Позвольте мне от имени всех собравшихся за этим столом приветствовать наших дорогих гостей Вадима Павловича Соколова и Георгия Николаевича Кошелева, славных лётчиков нашей страны, и выпить за их здоровье! [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)] [5];

– *Ну что ж, – сказал он лениво и добродушно, – позволю себе от имени общественности приветствовать вооружённые силы* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)] [5].

В приведенных примерах глагол «приветствовать» реализует значение «выражать одобрение и уважение кому-л., чему-н.». В первом примере говорящий отдал дань уважения дорогим гостям, заслуженным летчикам Вадиму Павловичу Соколову и Георгию Николаевичу Кошелеву. Аналогом «позвольте мне от имени всех собравшихся за этим столом приветствовать наших дорогих гостей, славных лётчиков нашей страны» в китайском тексте служит 让我代表所有聚集在这张桌子上的人，向我们亲爱的客人，我们国家的光荣飞行员致敬 (‘от имени всех, собравшихся за этим столом, приветствую наших дорогих гостей, славных летчиков нашей страны’). Во втором примере говорящий одобряет вооружённые силы. Аналогом «позволю себе от имени общественности приветствовать вооружённые силы» в китайском тексте служит 我冒昧地代表公众向武装部队致敬 (‘я беру на себя смелость приветствовать вооруженные силы от имени общественности’). Заметим, что конструкции русского языка «от имени кого-то приветствовать кого-, что-л.» или «приветствовать кого-что л. от имени кого-то» не совпадают с китайской: в китайском тексте она выражена – 代表谁向…致敬 (‘от имени кого-то + предлог 向 (к) + приветствовать кого-то или что-то’).

4. Словно + глагол «приветствовать»

Свечин, встречая Штрума, здоровался с ним, тщательно шаркал ногой, но лицо его при этом становилось таким, словно он приветствовал посла недружественной державы [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)] [5].

В данном примере придаточное предложение «словно он приветствовал посла недружественной державы» – это, скорее, описание лица главного героя в момент, когда как бы происходит встреча с неприятным ему человеком: когда он «здоровался с ним», глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться к кому-нибудь с приветствием». Аналогом в китайском тексте «словно он приветствовал посла» служит 他像是在迎接大使 (‘он + как бы + предлог 在 (указывать состояние действия) + приветствовать посла’). Можно сказать, что подлежащее «он» в китайском тексте находится в самом начале предложения, предлог 在 в данном случае необходим для представления состояния действия.

5. Творительный падеж прилагательных и существительных + глагол «приветствовать»

В пору успеха этот Бах всей душой приветствовал политику партии [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «со всей искренностью» [11 с. 137] + «встречать что-л. доброжелательно». Аналогом в китайском тексте «всей душой приветствовал» служит фразеологизм 全心全意地欢迎 (‘всем сердцем и всеми помыслами приветствовать’). Можно утверждать, что в русском языке фраза «всей душой приветствовал политику партии» подчеркивает искренность приветствия этой политики. «Душа» в русском языке выступает в роли символа сути, сущности человека. Аналогом слова «душа» может выступать и в русском, и в китайском языках слово «сердце». Словосочетания «всей душой и всем сердцем» используются для репрезентации искренности действия. Но в китайском фразеологизме содержится словосочетание «всеми помыслами», т. е. действие производится не просто интуитивно, но и осмысленно.

6. В + предложенный падеж прилагательных и существительных + глагол «приветствовать»

Роман Львович, толстенький, добродушненький, в полной форме, в ярком костюме приветствовал её, стоя над кофейником [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 5 (1978)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «встречать кого-то». Аналогом «в ярком костюме приветствовал ее» в китайском тексте служит 穿着鲜艳的衣服迎接她 (он встречает ее в яркой одежде).

7. Краткая форма прилагательных + глагол «приветствовать»

В нашем материале встречается также краткая форма прилагательного (рад/рада) как лексема, уточняющая глагол «приветствовать». Выражение «рад/рада вас приветствовать» в русском языке квалифицируется как официальное, книжное и употребляется старшими по отношению к младшим (по возрасту или положению):

– *Садитесь, пожалуйста, Георгий Матвеевич, – сказал замнаркома серьёзно и радушно, – рад вас приветствовать* [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 5 (1978)] [5];

– *Рад вас приветствовать в родных краях, – радушно сказал секретарь обкома* [Юрий Рытхэу. В долине Маленьких Зайчиков (1962)] [5];

– *Рад вас приветствовать, – сказал господин Путин комиссару Совета Европы, – рад очередной встрече, знаю, что вы уже давно в России, что посетили ряд российских регионов*… [Быль о правах // Коммерсант, 2008.04] [5].

Аналогом «рад/рада приветствовать» в китайском тексте служит 高兴 (‘сделать что-нибудь с хорошим настроением’), следует сказать, что в китайском языке у прилагательных нет различий по роду. В приведенных выше примерах значение глагола складывается из двух компонентов: «чувство радости» + «обращаться к кому-л.».

8. Приветствовать кого-то без чего-л.:

Собака была глупой, потому что радостно приветствовала всех без исключения – и своих, и чужих, – лаяла только на кошек и никогда на тех, кто подъезжал вечерами к воротам [А.П. Краснящих. О них – о сторожах (Глава из романа «О себе») // «Волга», 2015] [5].

В этом примере «приветствовала всех без исключения» реализуется значение «обращаться к кому-л. с приветствием» + «целиком и полностью» [12 с. 352]. Здесь автор выражает иронию по поводу бездействия власть имущих и считает, что власть имущие обижают слабых и боятся сильных, как говорится в пословице «молодец против овец, а против молодца и сам овца». В китайском тексте аналогом «приветствовала всех без исключения» служит 它毫无例外地向所有人打招呼 (‘без исключения + предлог向 + всех + приветствовала’), что не совпадает с конструкцией русского языка.

9. Повтор глагола «приветствовать»

Иногда для описания действия героя прозы автор повторяет глагол «приветствовать»:

Пока инвалид чуть не выпрыгивал от радости из коляски. Приветствовал и приветствовал хозяев. Ошарашенных мужа и жену [В.М. Шапко. Синдром веселья Плуготаренко // «Волга», 2016] [5].

В контексте инвалид (Юрий Иванович) не может вести себя как нормальный человек, здесь «приветствовал и приветствовал хозяев» понимается как суетливое беспокойство, неразумное, неадекватное поведение взрослого человека. Аналогом «приветствовал и приветствовал» в китайском тексте служит 一遍又一遍打招呼 (‘снова и снова здороваться’), что отличается от русского, глагол не используется повторно в китайском тексте, вместо него есть выражение «снова и снова».

В следующих примерах мы обнаружили глагол «приветствовать» + мимику глаз и улыбки (*тёплыми взглядами / глаза отводят / улыбнулся стыдливо*):

Гуляя по Ольвии вечером или по саду — глаза отводят, не приветствуют, честь не отдают [Виктор Астафьев. Обертон (1995–1996)] [5].

Глаза как единица телесного кода культуры связаны с представлениями об искренности и честности человека. «Контакт глазами – знак установления межличностных отношений, которые могут предполагать искренность или, соответственно, неискренность», также это «символизирует внимание, направленное на тот или иной объект»» [13 с. 154–160]. Фразеологизм «отводить глаза» обычно используется в разговорной речи и обозначает «отвлекать внимание чем-либо, чтобы ввести в заблуждение, обмануть» [14 с. 442], он ещё используется для описания «в то время, когда один собеседник смотрит в глаза, второй переводит взгляд в сторону или вниз», обозначая «нежелание контактировать по какой-л. причине (из-за робости, застенчивости; осознания своей вины; нежелания быть откровенным; плохого отношения к собеседнику)» [15 с. 18]. В контексте «глаза отводят, не приветствуют» означает «девки переводят взгляд, смотрят в другое место и делают вид, что не видят своего начальника». Как следует из контекста, с окончанием войны, хотя девушки уважали своих начальников, они не приветствовали и не отдавали честь в повседневной мирной жизни, когда встречали их на прогулках. Аналогом этого выражения в китайском тексте служит 他们转移视线，不敬礼 (‘они отводят глаза и не приветствуют’).

Он почтительно и торопливо снял картуз, подбежав на два шага ко мне, почему-то улыбнулся стыдливо и хриплым голоском приветствовал меня: – Здравствуйте, товарищ доктор [М.А. Булгаков. Полотенце с петухом (1926)] [5].

В этом примере сторож, здешний Егорыч, приветствовал автора прозы с «стеснительной и застенчивой» улыбкой [12 с. 488] и «низким» голосом [3 с. 907]. Аналогом данного выражения в китайском тексте служит «他害羞地笑了笑，用沙哑的声音向我打招呼» (‘он конфузливо улыбнулся и поприветствовал меня хриплым голосом’).

Мы обнаружили глагол «приветствовать» + телодвижение (*насильственным и внезапным рукопожатием / размахивая руками / помахивая рукой и кивками / подняла руку / коротким кивком / поклонился*) в нашем материале:

Никанор Иванович, – заорал дребезжащим тенором неожиданный гражданин и, вскочив, приветствовал председателя насильственным и внезапным рукопожатием [М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929–1940)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «встречать кого-то доброжелательно». Аналогом выражения «приветствовал председателя насильственным и внезапным рукопожатием» в китайском тексте служит 他用猛烈而突然的握手向主席致意 (‘он приветствовал председателя яростным и внезапным рукопожатием’).

Андрей приветствовал Звёзды, размахивая руками, уверенный в том, что Звёзды помогут, они не могут не помочь ему, ибо спасается Разум [Анатолий Азольский. Лопушок // «Новый Мир», 1998] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться к звездам с приветствием». Аналогом выражения «приветствовал Звёзды, размахивая руками» в китайском тексте служит 安德烈向星星们问好，挥舞着双手 (‘Андрей приветствует звезды и размахивает руками’).

Салам! – Мансур поднимался по ступеням крыльца, вельможно помахивая рукой и кивками приветствуя хохотавших людей [Юрий Трифонов. Предварительные итоги (1970)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться с какими-л. знаками, выражающими дружеское расположение». Аналогом «помахивая рукой и кивками приветствуя» в китайском тексте служит 他挥手向笑着的人们点头致意 (‘он размахивал руками и кивал улыбающимся людям’).

В треске мотора, в шорохе, в свисте, в потоках воды, в брызгах налетел бронзовый бог Олег. Таня подняла руку, приветствуя его. Мало что изменилось у них с того дня [Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться с посланием, выражающим дружеское расположение». Аналогом «Таня подняла руку, приветствуя его» в китайском тексте служит 塔尼娅举手向他致意 (‘Таня поднимает руку в знак приветствия’).

Это меня «Молоко» сегодня царапнуло. Борис приветствует своего начальника коротким кивком. Боря такой, он не станет рассыпаться перед начальниками [Василий Аксенов. Звездный билет // «Юность», 1961] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «обращаться с какими-л. знаками, выражающими общественное признание». Аналогом «Борис приветствует своего начальника коротким кивком» служит 鲍里斯向他的上司简短地点头致意 (‘Борис коротко кивает своему начальнику и приветствует его’).

Они подошли. Калмыков приветствовал их строго и достойно. Слегка поклонился, сохраняя полную одеревенелую неподвижность туловища, и дотронулся пальцем до берета [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 1 (1978)] [5].

В этом примере глагол «приветствовать» реализует значение «встречать кого» + «классически, серьезно, чинно» [10 с. 289] + «подобающим образом, так, как следует» [3 с. 438]. Аналогом этого примера в китайском тексте служит卡尔米科夫严格而庄重地迎接了他们。他微微躬身，保持躯干的完全僵硬，用手指碰了碰他的贝雷帽 (‘Калмыков встретил их строго и торжественно. Он слегка поклонился, сохраняя полную неподвижность туловища, и коснулся пальцами своего берета’). Можно сказать, что в данном примере глагол «приветствовать» напрямую понимается как глагол «встретить» в китайском языке.

Мы видим, что в нашем материале распространенным телодвижением, используемым в приветствиях, является движения рук, и иногда такое телодвижение сопровождается кивком или поклоном:

В русской культуре рукопожатие как «вежливое приветствие при знакомстве, встрече, прощании, поздравлении» является знаком благодарности» [15 с. 80]. По мнению А.А. Акишиной, «невежливо как чересчур крепкое, так и слишком слабое рукопожатие» [15 с. 79]. В нашем контексте Никанор Иванович приветствовал председателя насильственным и внезапным рукопожатием, чтобы выразить свое высокое уважение и волнение от встречи с ним, поэтому мы считаем такое крепкое рукопожатие вежливым действием. В китайской культуре мужчины приветствуют друг друга рукопожатием для выражения доброжелательности, а женщины редко приветствуют друг друга рукопожатием, но обычно поднимают руки в знак приветствия, сопровождая фразой «Хай!».

«Размахивать руками» – в нашем контексте понимается как «жест дружеский», выражающий «радость от встречи, дружеское расположение» [15, с. 100], смысл которого похож на смысл телодвижения «обнимать/обнять кого-то». В китайской культуре «размахивать руками» используется не только для приветствия собеседника, но и обычно используется, когда много людей поют вместе, или когда человек, исполняющий песню, приветствует аудиторию.

«Помахивать рукой и кивками» в русской речи обычно понимается как «разрешение что-л. делать, призыв к действию» и «может сопровождаться фразами: «Хорошо!», «Ладно!», «Давай!», «Согласен!», «Разрешаю!», «Начали!» и т. п.» [15 с. 85]; если «помахать рукой» сопровождается покачиванием головы вверх – вниз, то этот «жест вежливости», выражающий «прощание» и «может сопровождаться словами: «До свидания», «Всего хорошего», «Счастливого пути», «Всего доброго» и т. п.» [15 с. 85]. В китайской культуре телодвижение «помахивать рукой и кивками» обычно используется лидерами при приветствии окружающих, тех, кто пришел поприветствовать их.

«Поднять руку» –«руку поднимают вверх, сгибая в локте. Ладонь с сомкнутыми вытянутыми пальцами развёрнута от себя. Выражение лица варьируется в зависимости от значения: 1) мимика ожидания – брови чуть подняты вверх, глаза широко открыты; 2) мимика недовольства – брови нахмурены» [15 с. 92]. В нашем контексте понимается как «стремление обратить на себя внимание того, кто находится на расстоянии или в толпе; приветственный жест» [см. там же]. В китайской культуре человек поднимает руку обычно для того, чтобы поприветствовать кого-то, находящегося чуть дальше от него, или чтобы сказать, где он находится в данный момент.

«Поклониться кому-то / поклониться в пояс (в ноги, в ножки)» – это телодвижение используется в русском языке как устаревшая форма для выражения «почтительного приветствия при встрече, прощания, глубокой благодарности» [15 с. 43–44]. В настоящее время употребляется, как правило, «в официальной обстановке (актёрами со сцены, при возложении венков и т. п.)» [см. там же]. В нашем контексте фраза «Калмыков приветствовал их строго и достойно. Слегка поклонился» является хорошей иллюстрацией ритуала приветствия в русской культуре. В китайской культуре ритуал поклона, зародившийся во времена династии Шан (приблизительно с XVII в. до н. э. по XI в. до н. э.), является очень популярным социальным ритуалом в странах Восточной Азии (Китай, Корея, Южная Корея и Япония), особенно в Японии, и представляет собой древний и цивилизованный способ проявления уважения к другим людям. Этикет поклонов подразделяется на различные формы, такие как поклон 15 градусов, поклон 30 градусов, поклон 45 градусов и поклон 90 градусов, чем выше градус, тем выше уважение, проявляемое к другому человеку. «Поклон в 45 градусов полагается старшему по статусу, поклон в 30 градусов – человеку с меньшим статусом, а поклон в 15 градусов – человеку с равным статусом, поклон в 90 градусов обычно полагается умершему» [16 с. 83]. Во время поклона «не следует надевать шляпу, а глаза должны быть устремлены вниз» [16 с. 85].

Заметим, что качать головой можно по-разному: кивать, покачивать из стороны в сторону, вращать головой и т. д. Эти движения имеют различный смысл. В наших контекстах «коротким кивком» и «кивками» могут интерпретироваться как 1) «кивать головой кому-то/приветствовать кивком головы кого-то»: в русской культуре это движение головы «употребляется самостоятельно или сопровождает выражения приветствия, прощания, благодарности» [15 с. 27]; 2) «кивать головой на кого-то, на что-то/указывать головой кивком, подбородком»: «посмотреть в сторону человека или предмета и при этом чуть приподнять голову», в русской культуре «употребляется самостоятельно или сопровождает слова о том, на кого или на что указывает говорящий» [15 с. 28]. В китайской культуре кивок часто используется для выражения утверждения и одобрения, а в некоторых случаях для обозначения начала согласованного действия. В случае приветствия кивок выражает отношение солидарности к собеседнику и передает сигнал дружбы.

Также мы обнаружили глагол «приветствовать» + силу звучания (громко). Сила голоса (громкость) – это «размах, амплитуда колебательных движений воздуха, появляющихся в гортани, и степень его усиления при прохождении по дыхательным путям. Сила голоса может изменяться в зависимости от необходимости» [17]. Возможность изменять силу голоса связана с условными силами нашего организма, т. е. у всех людей своя сила голоса. Лексема «громко» имеет значение «сильно звучащий, хорошо слышный» [3 с. 626]. Громкий голос имеет большое значение для словесного общения на расстоянии. В контексте, поскольку говорящий не согласен с чужими взглядами, сила голоса также высока при эмоциональном возбуждении, как бы вопрошает слушателя:

Ты имеешь свои четыре класса и две ноздри – читай «Мурзилку» и дыши носом. Здорово, Горе! – громко приветствовал Губошлёп Егора. – А чего они ещё сказали? – допрашивала встревоженная Люба своих стариков [Василий Шукшин. Калина красная (1973)] [5].

Кроме того, мы ещё обнаружили глагол «приветствовать» + темп речи (отрывисто):

Темп речи отражает «скорость произнесения элементов речи (звуков, слогов, слов)», которая зависит от «индивидуальных черт говорящего, особенностей его эмоционального состояния и ситуации общения, стиля произношения» [18; 4 с. 793]. В нашем материале обнаружен пример только отрывистого темпа речи героев. Для фиксации этого темпа используется наречие «отрывисто», описанием которого является «прерывисто и резко, без плавных переходов в звучании» [9, с. 1188]. «Отрывисто приветствовал» означает, что герой не официально приветствовал, а вдруг коротко сказал «доброе утро»:

– *С добрым утром, друзья, – отрывисто приветствовал он, на ходу раздеваясь, сбрасывая до пояса комбинезон и снимая нижнюю сорочку* [Александр Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 26–51 (1968) // «Новый Мир», 1990] [5].

Аналогом в китайском тексте «отрывисто приветствовал» служит 忽然断断续续地打了个招呼 (‘вдруг нескладно поздоровался’). «Отрывисто» в китайском языке объясняется как时而中断，时而继续 (‘иногда прерываться, иногда продолжаться’) и может использоваться для передачи не только звука, манеры произношения, движения или жеста человека, но и для описания отрывистого события и динамики развития вещей. Например: 1) 只留下一些断断续续的记忆，融在我的血液中来回撕扯 (‘Остались лишь несколько отрывистых воспоминаний, которые тают и рвутся назад и вперед в моей крови’); 2) 这几年，他断断续续地收到了几十封从国外寄来的信 (‘За эти годы он отрывисто получил десятки писем из-за границы’) [19].

Как сказано выше, в исследуемом материале управление данного глагола представляет собой «приветствовать что-то» (*весну и милых женщин, вашу смелость и самостоятельность, оправдательный приговор, лазурь, встречный поезд* и др.) и «приветствовать кого-то» (*господина, хозяев, посла, старших по*

чину, дорогих гостей и др.). Значение глагола «приветствовать» – «обращаться к кому-л. с приветствием, обращаться к кому-, чему-л. со словами привета» в китайском тексте чаще понимается как глагол «здороваться».

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: словарное значение глагола «приветствовать» отражено во всех изученных нами материалах, хотя в значении «выражать уважение» глагола «приветствовать» не зафиксировано в толковых словарях русского языка, которые мы рассматривали, но данный глагол реализует это значение в нашем материале. Когда данный глагол появляется в примерах без модификатора и выражает его словарное значение, семантика данного глагола идентична в русском и китайском языках. На семантику глагола влияет модификатор глагола, и результаты сопоставления русского и китайского языков показывают, что семантика данного глагола в русском и китайском языках отличается нюансами семантики модификатора глагола и различными синтаксическими структурами русского и китайского языков, а также лингвокультурологическими особенностями в двух языках.

Перспективный характер данного исследования отражается в изучении семантики богатой цепочки синонимов глагола «приветствовать» (*поздравлять/поздравить, встречать/встретить, давать добро, здороваться, кланяться, привечать, засвидетельствовать* (*свое*) *почтение, салютовать, одобрять, благоприветствовать, выходить навстречу, здравствовать, передать поклон* и др.), которая всегда была ключевой и трудной для выявления семантики глагола, а также связана с правильным пониманием русской прозы.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Москва: АСТПРЕСС, 1999.
2. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999; Т. 3.
3. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Современная редакция. Москва: ООО «Хит-книга», 2017.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 2003.
5. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, Москва: Рипол-Норинт, 2008.
7. *新时代俄汉详解词典 Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи: около 300 000 словарных статей.* Пекин: Издательство «Шанъу инъшугуань», 2014.
8. *现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 第七版, 北京:商务印书馆,* 2016, 1897. *Словарь современного китайского языка. Редакционная комната словаря, институт языковых исследований Китайской академии социальных наук*. Пекин: Издательство «Шанъуинъшугуань», 2016.
9. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
10. Евгеньева А.П. *Словарь синонимов русского языка*: в 2 т. Москва: Астрель и др., 2003.
11. Телия В.Н., Брилева И.С. и др. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: Ридерз Дайджест. 2012.
12. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов*. Москва: Русский язык Медиа; Дрофа, 2010.
13. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. *Телесный код русской культуры: материалы к словарю*. Москва: Гнозис, 2007.
14. Фёдоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13 000 фразеологических кдиниц*. Москва: Астрель: АСТ, 2008.
15. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. *Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь*. Москва: КРАСАНД, 2010.
16. *谢琳. 实用礼仪规范研究 [M]. 长春: 东北师范大学出版社.* 2017. Се Л. *Исследование норм практического этикета*. Чанчунь: Издательство Северо-Восточного педагогического университета, 2017.
17. *Исследование особенностей дыхания*. Available at: https://studwood.net
18. *Темп речи*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Темп_речи
19. *CCL 语料库检索系统 Лингвистический корпус китайского языка Пекинского университета*. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai

References

1. Babenko L.G. *Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Anglijskie `ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy*. Moskva: ASTPRESS, 1999.
2. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, Poligrafresursy, 1999; T. 3.
3. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sovremennaya redakciya. Moskva: OOO «Hit-kniga», 2017.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Azbukovnik, 2003.
5. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
6. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Sankt-Peterburg, Moskva: Ripol-Norint, 2008.
7. *新时代俄汉详解词典 Bol'shoj russko-kitajskij tolkovyj slovar' novoj `epohi: okolo 300 000 slovarnyh statej.* Pekin: Izdatel'stvo «Shan`u in`shuguan'», 2014.
8. *现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 第七版, 北京:商务印书馆,* 2016, 1897. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka. Redakcionnaya komnata slovarya, institut yazykovyh issledovanij Kitajskoj akademii social'nyh nauk*. Pekin: Izdatel'stvo «Shan`uin`shuguan'», 2016.
9. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
10. Evgen'eva A.P. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Astrel' i dr., 2003.
11. Teliya V.N., Brileva I.S. i dr. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Riderz Dajdzhest. 2012.
12. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik: okolo 11 000 sinonimicheskih ryadov*. Moskva: Russkij yazyk Media; Drofa, 2010.
13. Gudkov D.B., Kovshova M.L. *Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovaryu*. Moskva: Gnozis, 2007.
14. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka: okolo 13 000 frazeologicheskih kdinic*. Moskva: Astrel': AST, 2008.
15. Akishina A.A., Kano H., Akishina T.E. *Zhesty i mimika v russkoj rechi: Lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva: KRASAND, 2010.
16. *谢琳. 实用礼仪规范研究 [M]. 长春: 东北师范大学出版社.* 2017. Se L. *Issledovanie norm prakticheskogo `etiketa*. Chanchun': Izdatel'stvo Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta, 2017.
17. *Issledovanie osobennostej dyhaniya*. Available at: https://studwood.net
18. *Temp rechi*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Temp_rechi
19. *CCL 语料库检索系统 Lingvisticheskij korpus kitajskogo yazyka Pekinskogo universiteta*. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai

Статья поступила в редакцию 02.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-485-487

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia),*
E-mail: gorina.1955@ inbox.ru
Davydenko M.V., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: mv.davydenko@yandex.ru*

DYNAMIC PROPERTIES OF PRONOMINAL WORDS IN INTERROGATIVE CONSTRUCTIONS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article examines aspects of the dynamic influence of operators of interrogative semantics on the variability and organization of interrogative speech constructions and text structures, establishes the means that initiate such relations, defines the forms, specific features and differences of the main and auxiliary means of dynamic influence on the development of question relations in the sentence and text. A special group of pronominal-adverbial words and their phraseologized components has been formed in the language, ensuring the functioning of the system of interrogative constructions, which leads to the expansion of the functionality of individual components of sentences and the solution of specific problems of question relations in the language.

Key words: **interrogative-relative pronouns, operator of interrogative dynamic processality, initiating influence, integrating lexeme, dynamic neutralization.**

И.И. Горина, *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир,*
E-mail: gorina.1955@inbox.ru
М.В. Давыденко, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: mv.davydenko@yandex.ru*

ДИНАМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕСТОИМЕННЫХ СЛОВ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются аспекты динамического влияния операторов вопросительной семантики на вариативность и организацию вопросительных речевых конструкций и текстовых структур, устанавливаются средства, инициирующие такого рода отношения, определяются формы, видовые признаки и отличия основных и вспомогательных средств динамического воздействия на развитие вопросных отношений в предложении и тексте. В языке сформировалась специальная группа местоименно-наречных слов и их фразеологизированных компонентов, обеспечивающих функционирование системы вопросительных конструкций, что ведет к расширению функциональных возможностей отдельных компонентов предложений и решению специфических задач вопросных отношений в языке.

Ключевые слова: **вопросительно-относительные местоимения, оператор вопросной динамической процессуальности, инициирующее воздействие, интегрирующая лексема, динамическая нейтрализация.**

Вопросные отношения входят в систему универсальных содержательных категорий текста. Типология вопросительных конструкций с использованием вопросительно-относительных местоимений требует достаточно определенного подхода и обоснования с точки зрения динамических процессов в структуре предложения и текста. Коммуникативный подход позволяет выявить особенности прагматического влияния вопросных отношений на синтаксическую структуру предложения и связан с реализацией определенных логических схем: «вопрос – ответ», «вопрос – ответ, не содержащий логического подтверждения на поставленный вопрос», «вопрос – отрицание, когда не может быть и не существует ответа на поставленный вопрос», что и определяет актуальность данного исследования.

Целью исследования является изучение компонентов текста, проявляющих свойства вопросной семантики и способных вступать во взаимодействие со вспомогательными языковыми средствами, обусловливающими динамическую процессуальность в вопросительных конструкциях.

Задача настоящего исследования заключаются в том, чтобы определить весьма узкий ресурсный состав средств вопросительных интенций – местоимений и иных компонентов, способствующих динамическим изменениям в речи и тексте. При этом появляется возможность описать характер вопросных отношений в семантическом, структурном и коммуникативном аспектах.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование вопросительных конструкций осуществляется в русле представлений о динамических процессах в строе современного русского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в утверждении семантического статуса вопросительных местоимений и наречных слов в представлении их инициирующими динамическими операторами вопросительных синтаксических структур.

Практическая значимость статьи заключается в том, что её материалы можно использовать в практике преподавания морфологии и синтаксиса, в реферативных работах по данной тематике.

Вопросно-ответное соотношение по своей природе и назначению выполняет важные стратегические функции – познавательную и коммуникативную. Познавательная функция позволяет расширить наши представления о субъекте, каком-то объекте, событии, уточнить их качественную характеристику, поведенческие особенности и фиксации любых других изменений внешнего мира.

Коммуникативная функция нацелена на то, чтобы получить ответ на поставленный вопрос. Именно так реализуется намерение коммуникантов в передаче знаний, суждений, мнений от одного собеседника к другому.

Вопрос является особой языковой формой, которая требует использования специализированных языковых средств, указывающих на инициатора какого-либо действия (кто?), на обстоятельства (как? что?), характеризующие свойства (какой?).

Наличие предпосылки в вопросительной конструкции зачастую обусловливает использование конкретного местоименно-наречного средства, которое предопределяет возможный ответ и его структурно-логическую схему.

Местоимение – особая языковая категория, которая имеет не только свое собственное внутрикатегориальное структурное и типологически обусловленное значение, но еще и такое, которое определяет степень активации, инициации, потенции в раскрытия смысла высказывания. Одновременно вопросительные местоимения, являясь конституирующим языковым ресурсом семантики вопросительных отношений в языке и тексте, демонстрируют характер обусловленности синтаксических категорий и тем самым обеспечивают актуальное членение предложения, представляя своего рода динамическую проекцию речи.

С помощью вопросительных местоимений «кто?», «что?», «какой?», «который?» и других разрешается один из важнейших динамических процессов в языке – реализуется инициирующее воздействие местоименного компонента речи на логическую структуру и логико-смысловое содержание речи (текста). Динамический характер модели «вопрос – ответ» привносит в результат коммуникативно-прагматическое значение, когда удовлетворяется потенция читающего к «индентификации» неизвестного объекта текста и его свойств [1]. Эту роль выполняют динамические операторы вопросной семантики – вопросительные местоимения, которые объединяются с относительными в разряд вопросительно-относительных местоимений или же местоименно-наречными компонентами со специальной функцией вопросности. Вопросительно-относительные местоимения выполняют дополнительную функцию в тексте – выражение прямого и косвенного вопросов [2].

Вопросительные местоимения характеризуются своей указательной семантикой и тем не менее активно участвуют в образовании и развитии некоторых семантических категорий:

1. «Лицо», «предмет» – эту категорию манифестируют такие операторы динамической процессуальности, как «кто?» или «что?» Например:

Кто продолжит наше движение вперед?

Что случилось с нами?

2. Операторы динамической процессуальности «чей?», «кого?» помогают решить проблему индентификации предмета или лица, обладают определенным качеством или свойством оценки владения ими и реализуются в предложениях типа:

Чей это голос слышится по утрам?

Кого мы еще не видели?

В научной литературе такую семантическую категорию называют «посессором» [3].

3. Вопросную функцию семантической категории «инструмент» обеспечивает оператор динамической процессуальности «чем?», который указывает на неизвестный предмет, с помощью которого производится действие; говорящий хочет идентифицировать этот предмет без указания на характер воздействия. Например:

Чем вы не довольны?

Понятие «предмет» можно трактовать достаточно широко: это собственно предмет (читаю книгу) и определенное занятие (делаю уроки).

4. К местоимениям категории «время» относится интегрирующая лексема – оператор динамической процессуальности «когда?», например:

Когда взойдет солнце?

Ответная реакция, как правило, обозначается в тексте исключительно хроносемами: *в 6 часов утра, с первыми петухами.*

5. В категории «количество» действует универсальный динамический оператор процессуальности «сколько?», который указывает на стремление установить меру действия, процесса, материального и нематериального объема, например:

Сколько раз вам можно повторять?

6. Динамический оператор процессуальности «как?» и его синонимические вариации *в какой мере/степени?, каким образом?* обслуживают категорию «образ действия», например:

Как вы встретили праздники?

В какой мере ваше заявление соответствует действительности?

Каким образом вы здесь оказались?

7. Динамическую процессуальность «качество» в вопросной функции обеспечивают операторы «что [это] за?» и «какой?», а также вопросительный оператор «каково?»:

Что (это) за новости?

Какой прок от вас?

Каково вам быть артистом? [3].

Вопросительные конструкции демонстрируют свои функциональные возможности в пределах определенных структур. При этом нужно отметить, что все эти слова, как правило, стоят в начале вопросительной конструкции и определяются функциональной и логической моделью речи: «вопросительное местоимение или местоименно-наречный компонент – предмет вопроса». При этом в синтактике текста при реализации вопросительных конструкций с использованием вопросительных слов и местоимений наблюдается и фиксируется чаще всего прямой порядок слов. Однако мы можем с достаточной степенью уверенности определить функционально-структурную изменчивость вопросительных конструкций, обусловленную влиянием разговорной речи. В таких конструкциях допускается иное синтаксическое, дистантное и логико-структурное местоположение вопросных операторов процессуальности по отношению к определенным

инверсионным компонентам текста. Такие конструкции, как правило, являются динамически маркированными.

Например:

Мне какое дело до ваших подозрений? Повторять-то сколько можно, что я не виноват?

В сложноподчинённых предложениях можно заметить ослабление вопросительной функции, и это объясняется тем, что предназначение операторов динамической процессуальности выполнять функцию союзных слов, оформляющих подчинительную связь, несколько «сглаживает» четко акцентированное значение вопросности в контексте. Например:

Я вам что говорил, когда вы шли к колодцу мыть руки.

Для многих местоимений данного разряда характерно снижение вопросительного значения в подобных конструкциях, и это динамическое свойство интенсивности вопросной семантики наблюдается, когда рассматриваются структурные и семантические типы местоименной редупликации в русском языке. Например:

Действительно: кого-кого, только не нас надо упрекать.

Вот кто-кто, только не жена, – усмехнулась Клавдия.

Уж где-где, только не у нас исчезнет потребность смеяться над самими собой и над тем, как мы живем.

Поэтому и папа, возможно, хотел, чтобы я поехал уж куда-куда, только не в Африку.

Какой-какой, только не такой страшный, и как Мефистофель актер, признаться, скучноват... слишком правильный, а дьявол был уж каким-каким, только не правильным (М. Булгаков).

Следует также отметить, что использование местоименных и местоименно-наречных компонентов в качестве операторов динамической процессуальности задает весьма жесткий характер лингвистическому программированию ответных реплик, которые, как правило, не выходят за рамки целевой указывающей семантики контекста. В данных конструкциях мы можем наблюдать своеобразную фразеологизацию структур с использованием обязательной частицы *только* в союзной функции, которая в данном случае выражает «ограничение, выделение из множества».

Местоименно-наречные слова и комбинации лексем *как, какой, каков, насколько, сколь, сколько, что* (в значении *сколько)* как компоненты развертывания вопросительного контекста могут приобретать значение директивного указания на высокую степень того или иного признака, сравните:

Чувствуете, как прохладно, как свежо было в саду после дождя?!

Как замечательно благоухала сирень! Какими надеждами наполнялось мое сердце?! (К. Паустовский).

Операторы динамической процессуальности *кто, что, где, куда, сколько, почему* обычно в разговорной речи берут на себя функцию неопределённо выраженных компонентов синтаксических структур, сравните:

Если кто скажет, поверь (то есть *кто-нибудь*). *Почему плачешь, вспомнила что?* (то есть *что-нибудь*). *Если почему-то не сможешь приехать, оповести* (то есть *по какой-нибудь причине*).

Помимо этого, в сочетании с частицей *вот* данные конструкции приобретают вопросительно-указательное значение, сравните:

Так вот где ты спрятался! – то есть *именно здесь*. *Вот какой я дам совет* – то есть *вот такой*. *Вот что тебя тревожит!* – то есть *именно это.*

Вопросительные средства, например, *где, куда, откуда, какое, зачем, почему* могут успешно выступать в функции частиц, полностью утрачивая значение вопросительности и употребляясь для выражения подчёркнутого отрицания, сравните:

Где тебе тягаться со мною, с человеком, которого все знают. Откуда ты только свалился на мою голову! Какое там зачем и почему, когда все ясно!

Часто такая тенденция прослеживается в ответных репликах диалога: *«Нормально получилось?» – «Где (какое, какое там!) получилось, только запутался»; «Он тебя звал?» – «Зачем звал, я сам пришел»*.

В русском языке успешно функционируют семантические конструкции с обстоятельственными значениями, образуемые достаточно устойчивой лексической комбинацией – сочетаниями оператора динамической вопросной процессуальности «какой» с некоторыми интегрированными существительными, например*: каким путём, с каких пор, до каких пор, с какой целью* и некоторые другие. Например:

Каким путем нам следует идти? До каких пор страдать и надеяться? С какой целью (для чего?) вы спрашиваете?

В русской грамматике утвердилось мнение, что с помощью динамической модели-связки «оператор динамической процессуальности – модальная частица, относящаяся к вопросительным (*разве, неужели, ли, что, что же, что ли, не… ли*) + вопросительно-относительное местоимение» образуются такие языковые структуры, которым свойственна и нейтрализация контекстной семантики вопросительно-относительной направленности, и фиксация повышенной роли оценочного фактора динамического операционного воздействия на общую семантику контекста [4].

В модальном значении вопроса, связанного с каким-либо событием, которое предполагается, но не может произойти по какой-то причине или прерывается, можно использовать частицу *было:*

Что было не все успели выйти из дома?

Как было хотелось узнать о вас побольше?!

Для уточнения какого-либо факта или его соответствия предполагаемой цели в модально-вопросительном значении может быть употреблена частица *как раз*:

Как раз об этом вы говорили?

Иногда в вопросе следует выделить, подчеркнуть участие кого- либо в определенном событии или обозначить необычное свойство, признак предмета в ряду подобных. В этом случае в вопросительной конструкции используется частица *даже*:

Даже вы не смогли ответить на мое предложение посетить больного?

Вариативная способность языка к динамическому расширению возможностей за счет использования служебных слов демонстрирует синтаксическую подвижность вопросно-ответной системы, наличие для этого соответствующего языкового ресурса и набор необходимых технологических приемов. Наблюдения за изменениями структурной композиции текста показывают, что частица *ли* находится внутри неё, а компонент *не… ли* обрамляет слово, которое обозначает то, о чём мы хотим спросить. Частица *что ли,* как правило, заканчивает предложение. Например:

Разве кто мог подумать, что она решится на подобный эксперимент?! Думал ли кто-нибудь о последствиях, когда принимались столь важные решения. Не знает ли кто этого человека? Ты знаешь его что ли?!

Таким образом, вопросительно-относительные местоимения и наречные слова, а также их структурно-грамматические модификации призваны быть маркерами не только разных типов вопросных отношений, но и динамическими операторами специализированных вопросительных конструкций.

Таким образом, в статье исследуются функциональные свойства местоименных и наречных слов в вопросительных конструкциях с позиций изучения динамических явлений и процессов в структуре предложения и текста, фиксируется их влияние на семантико-грамматическую оформленность анализируемых отношений.

Библиографический список

1. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004.
2. Голицина Т.Н. Вопросительные конструкции: эпистемологическая классификация. Культура общения и ее формирование. Воронеж, 2011; Выпуск 6: 30–31.
3. Голубева-Монаткина Н.И. Проблемы классификаций вопросов и ответов диалогической речи: Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва: 2009.
4. Русская грамматика: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 2.

References

1. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2004.
2. Golicina T.N. Voprositel'nye konstrukcii: `epistemologicheskaya klassifikaciya. *Kul'tura obscheniya i ee formirovanie.* Voronezh, 2011; Vypusk 6: 30-31.
3. Golubeva-Monatkina N.I. *Problemy klassifikacij voprosov i otvetov dialogicheskoj rechi*: Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva: 2009.
4. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.

Статья поступила в редакцию 18.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-487-490

***Omri A.,** senior lecturer, Russian Islamic Institute (Kazan, Russia); postgraduate, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: akila73@bk.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF IMAGES OF A HOST AND HOSTESS IN ARABIC, FRENCH AND RUSSIAN PROVERBS. The article represents Arabic, French and Russian proverbial constructions. They have direct or implicit plan of expression, aphorism, describe situations containing philosophical generalizations or moral maxims. Proverbs are transmitted from generation to generation, are distinguished by their brevity, correctness of meanings, accessibility of language

presentation and beauty of sound. This article is based on a detailed analysis of fragments of proverbial groups, reflecting the images of house hosts and semantic relations between them in the languages considered. The research is based on continuous sampling of fixed expressions from Arabic, French and Russian collections of proverbs. The Arabic and French proverbs are translated into Russian and are provided with linguistic and cultural commentaries. It should be noted that the article presents proverbs both in the Arabic literary language and in its territorial dialects, the names of the countries of which are indicated in brackets before their translation.

Key words: **Arabic proverbs, French proverbs, Russian proverbs, host, hostess.**

А. Омри, *ст. преп., Российский исламский институт, г. Казань, аспирант Казанского федерального университета, г. Казань,*
E-mail: akila73@bk.ru

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВ ХОЗЯИНА И ХОЗЯЙКИ ДОМА В АРАБСКИХ, ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

В предлагаемой статье представлены паремиологические конструкции арабского, французского и русского языков. Они обладают прямым или переносным планом выражения, афористичностью, обозначают ситуации, содержащие философские обобщения или нравоучительные сентенции. Паремии передаются по наследству из поколения в поколение, отличаются краткостью, правильностью смыслов, доступностью языкового изложения и красотой звучания. Данная статья основана на подробном анализе фрагментов паремиологических групп рассматриваемых языков, отражающих образы хозяев дома и семантико-смысловые отношения между ними. Исследование проводилось путём сплошной выборки устойчивых конструкций из опубликованных арабских, французских и русских паремиологических сборников. Автором осуществлялся перевод арабских и французских паремий на русский язык, и приводились лингвострановедческие и лингвокультурологические комментарии. Следует отметить, что в статье представлены паремии как на арабском литературном языке, так и на его территориальных диалектах, название стран которых обозначено в скобках перед их переводом.

Ключевые слова: **арабские паремии, французские паремии, русские паремии, хозяин, хозяйка.**

Актуальность работы определяется необходимостью внести вклад в проведение сопоставительного исследования паремиологической картины мира в различных языках – арабском, французском и русском. Цель состоит в сопоставительном исследовании паремий, отражающих образы хозяев дома, для выявления сходств и различий арабской, французской и русской концептосфер в лингвокультурологическом и лингвокогнитивном аспектах. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, определить критерии классификации паремий, вербализирующих хозяйские отношения в сопоставляемых языках; во-вторых, продемонстрировать сходство и различие паремиологического дискурса в арабском, французском и русском языках; в-третьих, описать универсальное значение рассматриваемых паремий и охарактеризовать их национально-специфическое значение. Научная новизна исследования определяется тем, что впервые проводится сопоставительное исследование паремий арабского, французского и русского языков в аспекте их аналогичности и неаналогичности. Инновационный характер исследования также обусловлен тем, что в научный оборот введены некоторые арабские и французские паремии, впервые переведённые на русский язык. Практическая значимость работы определяется возможностью использования прикладного материала как в педагогическом процессе, так и при составлении учебников, учебных пособий и паремиологических словарей по арабскому, французскому и русскому языкам.

Наше исследование разделено на определённые темы, напрямую связанные с отражением образов хозяев дома в паремиях рассматриваемых языков.

1. В паремиях арабского, французского и русского языков хозяин представлен в образе мужчины-главы, который ведёт домашнее хозяйство. Хозяин также обеспечивает домочадцев, и его контроль необходим в доме. Например,

Ар.:

الدار إللي ما فيها شارب، الخير منها هارب

– (Тунис) *Из дома без усов исчезает благополучие* [1, с. 21]. Усы в данной пословице олицетворяют мужчину, хозяина дома.

Фр.:

– A la maison se reconnaît le seigneur. *В доме узнают лорда* [2, с. 258].

Рус.:

– *Всякий дом хозяином держится* [3, с. 252].

2. Пословицы рассматриваемых языков схожи во мнении, что дома будет хаос в отсутствие хозяина. Например,

Ар.:

من ما حضر عند شاته جايت تيس

– (Йемен) *Без хозяина овца родила козла* [4, с. 22].

Фр.:

– Le chat parti, les souris dansent. *Кот ушёл, мыши танцуют* [5, с. 342]. Данная пословица построена на основе соотносительных понятий (chat) *кот* и (souris) *мыши*.

Рус.:

– *Без хозяина дом – сирота* [6, с. 553].

3. Во французских и русских пословицах прослеживается мысль, что каков хозяин, такими и будут все домочадцы. Например,

Фр.:

– Tel chien, tel maître. *Какова собака, таков и хозяин* [7, с. 307].

Рус.:

– *Каков Дёма, таково у него и дома* [6, с. 170].

Арабских пословиц с данной когнитемой не выявлено, что можно объяснить непререкаемым авторитетом мужчины в своём доме. Следует отметить, что мужчина-араб не может считаться плохим хозяином по определению. Т.А. Шайхуллин отмечает, что «мужская власть и женская зависимость репрезентируются почти во всех арабских паремиях о супружестве» [8, с. 157].

Также во французских и русских пословицах репрезентированы положительные и отрицательные образы хозяина, что нельзя сказать про арабские пословицы по той же причине. Например,

Фр.:

– Qui bon maître a, bon liyer a. *Если хозяин хороший, то арендная плата высокая* [7, с. 937]. Имеется в виду, что, если арендная плата высокая, значит, дом в отличном состоянии.

Рус.:

– *Нет ни дров, ни лучины, а живёт без кручины* [9, с. 147].

4. Паремии рассматриваемых языков сходятся во мнении, что человек должен вести своё хозяйство так, как сам пожелает, и никто не вправе вмешиваться. Например,

Ар.:

أبو جعران في بيته سلطان

– (Египет) *Абу Жагран в своём доме султан* [10, с. 12]. Здесь имя Абу Жагран используется для рифмы.

Фр.:

– Il est bien heureux qui est maître, il est valet quand il veut. *Очень счастлив хозяин, который может стать слугой, только когда сам захочет* [2, с. 316].

Рус.:

– *Мой дом – моя крепость* [11, с. 104].

5. Французские и русские паремии схожи во мнении, что хозяин в доме должен быть один. Например,

Фр.:

– La maison qui est bâtie au goût de tous n'aura pas de toit. *Дом, который все строят на свой вкус, не будет иметь крыши* [2, с. 598].

Рус.:

– *Где хозяев в доме много, там и толку никакого* [12, с. 19].

Арабских пословиц на данную тему не выявлено, что объясняется привилегированным положением мужчины в своём доме. Только мужчина-араб принимает окончательное решение. Домочадцы могут лишь посоветовать, но не более того.

6. Во французском пословичном фонде часто наряду с хозяином культивируется образ слуги, выраженный следующими синонимами: Valet, Laqua, Apprenti, Serviteur. Рассмотрим подробнее функционирование лексемы «слуга» во французских паремиях.

1. Выявлено прямое противопоставление «хозяин – слуга»:

– Aujourd'hui maître, demain valet. *Сегодня хозяин, завтра слуга* [13, с. 96].

2. Выявлены пословицы о предательстве, лживости и лености слуг:

– Voyages de maîtres, noces de valets. *Когда хозяева путешествуют, слуги веселятся* [7, с. 1617].

3. Примечательно, что некоторые паремии высмеивают хозяев:

– A passage et à rivière, laquais devant, maître derrière. *Как вброд идти, так лакей всегда впереди хозяина* [7, с. 1157].

4. А. Дюма приводит метафору «деньги» применительно как к слугам, так и к их хозяевам:

– (А. Дюма) N'estime l'argent ni plus ni moins qu'il ne vaut: c'est un bon serviteur, et un mauvais maître. *Не цени деньги больше или меньше, чем они того стоят: деньги – хороший слуга, но плохой хозяин* [13, с. 30]. Несмотря на то, что деньги в данном высказывании представлены в качестве возможного господина или слуги человеку, основа метафорического образа здесь остаётся неизменной.

5. Вольтер указывает на неизбежность слуг и хозяев:

– (Вольтер) Qui que tu sois, voici ton maître: il l'est, le fut, ou le doit être. *Кто бы ты ни был, вот твой хозяин: он есть, был или должен быть* [2, с. 27].

Следует отметить, что арабских и русских паремий, повествующих о жизни слуг, почти не выявлено. Е.В. Иванова малое количество русских пословиц про слуг связывает с социально-историческими причинами. «Главным «автором» пословиц, – пишет учёный, – был русский крестьянин, работавший сам и слуг не имевший» [14, с. 287]. На наш взгляд, подобная количественная разница свидетельствует о том, что французскому народу более свойственно пользоваться услугами обслуживающего персонала, чем арабскому и русскому. Также ни арабы, ни русские не терпели присутствия посторонних людей в своих домах; они предпочитали заниматься домашним хозяйством сами, без посторонней помощи. Французские юноши по достижении совершеннолетнего возраста уходили из родительского дома и вели самостоятельную жизнь. Что касается арабов и русских, то они часто приводили жён в отчие дома или селились поблизости, что играло положительную роль в ведении хозяйства. Дети, подрастая, тоже могли оказать помощь в хозяйственных делах.

7. В паремиях трёх языков указывается на важность хозяйки в доме. Пословицы рассматриваемых языков также указывают на большую ответственность хозяйки. Например,

Ар.:

الدار تحبِّلها مرا مشمّرة وكاسة معمّرة

– (Тунис) *Дом нуждается в работящей женщине и большом семейном бюджете* [1, с. 31].

Фр.:

– Le flambeau de l'amour s'allume à la cuisine. *Факел любви горит на кухне* [15, с. 121].

Рус.:

– *Всяк дом хозяйкой хорош* [3, с. 252].

– *Добрая хозяйка дороже золота* [9, с. 147].

Следует обратить внимание на численное превалирование русских пословиц на данную тему (19 паремий), что обусловлено высокой оценкой трудолюбия женщины у русского народа. В качестве подтверждения сказанного приведём ещё одну русскую пословицу, в которой содержится конкретный совет, какую девушку лучше выбрать в жёны.

– *Выбирай жену не в хороводе, а в огороде* [12, с. 12]. (Соловьёва, 2001, с. 12).

8. Паремии трёх языков высмеивают плохую хозяйку. Например,

Ар.:

زي الفرخه الدواره كل ساعه في بيت

– (Египет) *Подобно цыплёнку, находящемуся каждый час в разных домах* [10, с. 165]. Так говорят о женщине, которая часто посещает соседок и почти не бывает у себя дома.

Фр.:

– Jeune femme, pain tendre et bois vert mettent la maison au désert. *Молодая женщина, мягкий хлеб и зелёные дрова превращают дом в пустыню* [15, с. 207]. Известно, что молодая жена неопытна в ведении домашнего хозяйства, слишком мягкий хлеб вреден, а зелёные дрова плохо горят. Пословица предостерегает от спешки в делах. Имеется в виду, что всё нужно делать своевременно.

Рус.:

– *Полы поскребла, а избы не мела* [16, с. 39].

Примечательно, что арабские пословицы на данную тему подшучивают только над женщиной, которая слишком много времени проводит у соседок, французские осуждают лень, алчность и молодость хозяйки, а русские критикуют непосредственно плохое ведение хозяйства. Такую семантическую дифференциацию можно объяснить тем, что женщина-арабка, во-первых, боится развода, и для неё большой позор, когда еда не приготовлена и дома не прибрано. Поэтому единственным грехом арабки является частое общение с соседками. Во-вторых, французским и русским женщинам могли помочь в хозяйственных делах их мужья, что считалось и считается недопустимым для мужчины-араба. В-третьих, у французов и русских принято ходить в гости по приглашению или заранее согласовав свой визит. То есть у француженки и русской женщины была возможность приготовить еду и прибрать дом до прихода гостей. У арабов же было принято, что в гости ходили часто и без предупреждения, и женщина могла опозориться, особенно перед родственниками мужа. Поэтому арабская женщина не могла позволить себе плохое ведение хозяйства. Ярким примером этому служит следующая египетская устойчивая конструкция:

اكنس بيتك ورشه ما تعرفش مين يخشه

– (Египет) *Подметай и чисти свой дом, ты не знаешь, кто придёт (к тебе)!* [10, с. 24].

Что касается французских женщин, то большая часть ответственности за ведение домашнего хозяйства лежало на прислуге, хозяйка, как правило, выполняла функции общего контроля и выглядела в собственном доме, как светская леди, что и нашло отражение в пословицах. Например,

– Femme veut en toute saison être dame en sa maison. *Женщина хочет во все времена года быть леди в своем доме* [13, с. 134].

9. В паремиях трёх языков прослеживается мысль, что женщина-хозяйка неровня мужчине-хозяину. Например,

Ар.:

الوليّة وليّة، كيف يكونو حلق باب دارها ذهب

– (Тунис) *Женщина остаётся женщиной, даже если дверное кольцо её дома из золота* [1, с. 21]. Пословица указывает на то, что женщины в представлении арабов считаются слабыми и беззащитными, если рядом нет мужчин.

Фр.:

– La maison est à l'envers lorsque la poule chante aussi haut que le coq. *Дом вверх дном, когда курица кричит так же громко, как петух* [2, с. 330].

Рус.:

– *Худо мужу тому, у кого жена бОльшая в дому* [9, с. 99].

Арабские паремии данной группы признают женщину слабым существом, французские и русские паремии утверждают, что мужчины умнее женщин и призывают им особо не доверять. Как отмечалось выше, в арабских семьях все ключевые решения принимали мужчины, зачастую без ведома женщин. Мужчина-араб считался самым умным в семье. В некоторых арабских семьях девочкам даже запрещали учиться в школах, их уделом считалось воспитание детей и ведение домашнего хозяйства. Поэтому арабская женщина не могла даже думать претендовать на равенство в доме. Естественно, что сама мысль о возможности гендерного равенства не нашла подтверждение в арабском фольклоре.

Французские и русские женщины претендовали на равенство в семьях или даже на лидирующую позицию, чему являются наглядным подтверждением приведённые устойчивые конструкции. Ю.В. Железнова склоняется к мнению, что «во французской семье эквалитарный тип супружеских отношений, контроль в ней разделён между мужем и женой, оба они на равных участвуют в принятии семейных решений» [17, с. 22]. В традиционной русской культуре, в отличие от арабской, женщина не рассматривается как слабое существо. В.Н. Телия отмечает, что «для русского обыденного сознания не характерно восприятие женщины как слабого пола» [18, с. 263]. Некоторые русские пословицы специально выделяют ум и хитрость хозяйки и признают некоторое влияние женщины в семье на принятие решений. Например,

– *Не сказывает батька матке, сколько в кубышке денег, да матка знает* [6, с. 358].

10. В русских паремиях, в отличие от арабских и французских, распространена когнитема «без хозяйки плохо». Например,

– *Дом без хозяйки подобен лесу* [6, с. 232].

– *Без жены дом – Содом* [19, с. 80].

Это, несомненно, свидетельствует о чувствительности, верности и духовности русского народа. Е.С. Савельева отмечает, что в русском языковом сознании существует устойчивый семантический маркер, определяющий внутреннюю близость людей – *душа*, *духовный*, *душевный* [20, с. 12].

В арабских паремиях данная когнитема совсем не нашла подтверждения. Дело в том, что мужчина-араб не представлял свою жизнь без жены. Во-первых, в случаях смерти жён мужчины, не раздумывая, находили им замену. Во-вторых, у арабов не запрещалось многожёнство, на что указывает следующая арабская пословица:

عود واحد ما يشعّل نار، ومرا وحدها ما تعمّر دار

– (Тунис) *Одна ветка не разожжёт костёр, одна женщина не заполнит дом* [1, с. 21].

Что касается французских паремий, то здесь когнитема «без хозяйки плохо» абсолютно не нашла подтверждения. Следует отметить, что французы с меньшим рвением старались вступить в брачные отношения, чем русские и арабы. Нами даже выявлены французские паремии, предостерегающие от женитьбы. Например,

– Qui veut tenir nette sa maison n'y mette femme, prêtre ni pigeon. *Хочешь держать свой дом в порядке, не пускай в него женщину, попа и голубя* [7, с. 934].

В результате проделанной работы мы приходим к следующим выводам:

– обнаружено, что пословичные конструкции, ориентированные на компоненты «хозяин» и «хозяйка», вбирают в себя целый комплекс характеристик по различным параметрам, эксплицируя мозаичную картину национальных культур на семантическом и структурном уровнях и являясь ценным источником познания своеобразия языковых картин мира разных народов;

– установлена национально-этническая специфика содержательной структуры исследуемых паремий, а именно: выяснено тяготение французского социума к частому использованию концепта «слуга» и его лексической дифференциации, большее проявление гендерной асимметрии в арабских паремиях и тяготение мужской любви к одной женщине в русских пословичных конструкциях;

– раскрыты сущностные характеристики паремий исследуемых языков, проявляющиеся как в семантическом аспекте, так и в функциональном разнообразии контекстов их употребления;

– сопоставлены ценностные ориентиры в изучаемых национальных паремиологических картинах мира. Изучены случаи расхождения устойчивых конструкций арабского, французского и русского языков на ассоциативно-образном и ценностно-оценочном уровнях.

Перспективы дальнейших лингвокультурологических исследований дают возможность осуществления когнитивного подхода к сравнительно-сопоставительному изучению паремиологического фонда различных языков с целью выявления их этнокультурной специфики.

Библиографический список

1. Tahar Fazaa. *Proverbes de Tunisie*. Tunis: Apollonia, 2012; T. 2.
2. Maloux M. *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris: Ouvrage Couronné par l'Académie Française, 2002.
3. *Пословицы. Поговорки. Загадки*. Составители А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. Москва: Современник, 1986.
4. Поликанов В.Ф. *Краткий словарь популярных йеменских пословиц с их переводом и русскими соответствиями*. Санкт-Петербург: Роза мира, 2005.
5. Смирнова Н.С. *Занимательный французско-русский фразеологический словарь*. Москва: Муравей, 2003.
6. Даль В.И. *Пословицы, поговорки и присловья русского народа*. Москва: Эксмо, 2008.
7. *Новый большой французско-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык – Медиа, 2006.
8. Шайхуллин Т.А. *Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты*. Диссертация … доктора филологических наук. Казань, 2012.
9. Зимин В.И. *Пословицы и поговорки русского народа: большой объяснительный словарь*. Ростов-на-Дону, Москва, 2008.
10. Adil Garib. *Kamus al-amthal al-arabiyya*. Al-Kahira: Madbula as-sagir, 2008.
11. *Словарь русских пословиц*. Москва: Астрель, 2008.
12. Соловьёва Л.В. *Не в бровь, а в глаз. Пословицы и поговорки Псковской и Ленинградской области. Бабушкины байки*. Гатчина: СЦДБ, 2001.
13. Ripet P. *Dictionnaire des maximes dictons et proverbes français*. Paris: d'Actualité de l'Histoire SARL, 2000.
14. Иванова Е.В. *Пословичная концептуализация мира (на материале английских и русских пословиц)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
15. Когут В.И. *Французские пословицы и поговорки и их русские эквиваленты: Словарь французских пословиц и поговорок*. Санкт-Петербург: Антология, 2015.
16. *Пословицы и поговорки Брянской области*. Составитель В.Д. Глебова. Брянск: РИО БГУ, 2008.
17. Железнова Ю.В. *Лингвокогнитивное и лингвокультурное исследование концепта «семья»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ижевск, 2009.
18. Телия В.Н. *Русская фразеология: Семантические, прагматические и лингвокультурные аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
19. *Пословицы и поговорки народов мира*. Составитель М.П. Филипченко. Москва: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; Санкт-Петербург: Сова, 2008.
20. Савельева Е.С. *Когнитивно-семантический потенциал номинативных знаков родства и дружбы и его реализация в разных типах русского дискурса и языковом сознании носителей русского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.

References

1. Tahar Fazaa. *Proverbes de Tunisie*. Tunis: Apollonia, 2012; T. 2.
2. Maloux M. *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris: Ouvrage Couronné par l'Académie Française, 2002.
3. *Poslovicy. Pogovorki. Zagadki*. Sostaviteli A.N. Martynova, V.V. Mitrofanova. Moskva: Sovremennik, 1986.
4. Polikanov V.F. *Kratkij slovar' populyarnyh jemenskih poslovic s ih perevodom i russkimi sootvetstviyami*. Sankt-Peterburg: Roza mira, 2005.
5. Smirnova N.S. *Zanimatel'nyj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Muravej, 2003.
6. Dal' V.I. *Poslovicy, pogovorki i prislov'ya russkogo naroda*. Moskva: `Eksmo, 2008.
7. *Novyj bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk – Media, 2006.
8. Shajhullin T.A. *Russkie i arabskie paremii s komponentom-naimenovaniem rodstvennyh otnoshenij: konceptual'no-semanticheskij i `etnokul'turnyj aspekty*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2012.
9. Zimin V.I. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda: bol'shoj ob`yasnitel'nyj slovar'*. Rostov-na-Donu, Moskva, 2008.
10. Adil Garib. *Kamus al-amthal al-arabiyya*. Al-Kahira: Madbula as-sagir, 2008.
11. *Slovar' russkih poslovic*. Moskva: Astrel', 2008.
12. Solov'eva L.V. *Ne v brov', a v glaz. Poslovicy i pogovorki Pskovskoj i Leningradskoj oblasti. Babushkiny bajki*. Gatchina: SCDB, 2001.
13. Ripet P. *Dictionnaire des maximes dictons et proverbes français*. Paris: d'Actualité de l'Histoire SARL, 2000.
14. Ivanova E.V. *Poslovichnaya konceptualizaciya mira (na materiale anglijskih i russkih poslovic)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
15. Kogut V.I. *Francuzskie poslovicy i pogovorki i ih russkie `ekvivalenty: Slovar' francuzskih poslovic i pogovorok*. Sankt-Peterburg: Antologiya, 2015.
16. *Poslovicy i pogovorki Bryanskoj oblasti*. Sostavitel' V.D. Glebova. Bryansk: RIO BGU, 2008.
17. Zheleznova Yu.V. *Lingvokognitivnoe i lingvokul'turnoe issledovanie koncepta «sem'ya»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Izhevsk, 2009.
18. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: Semanticheskie, pragmaticheskie i lingvokul'turnye aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
19. *Poslovicy i pogovorki narodov mira*. Sostavitel' M.P. Filipchenko. Moskva: AST: HRANITEL''; Sankt-Peterburg: Sova, 2008.
20. Savel'eva E.S. *Kognitivno-semanticheskij potencial nominativnyh znakov rodstva i druzhby i ego realizaciya v raznyh tipah russkogo diskursa i yazykovom soznanii nositelej russkogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2007.

Статья поступила в редакцию 07.11.22

УДК 811.111'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-490-492

***Andreeva E.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, research officer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

ADEQUATE TRANSLATION OF MEDIA TEXTS IN THE ERA OF GLOBALIZATION AS A PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article is dedicated to a problem of the analysis of contemporary media discourse. With the growth of the world economic space in the age of globalization the issue of analyzing media texts has become one of the most important questions modern linguistics. The Internet being an integral part of our lives, e-mail, video-conferencing and other impressive technological breakthroughs allow a splendid opportunity to draw a link between people of different nationalities, cultures, traditions and make it possible to know more about each other. Sometimes there is no adequate perception of the information that is contained in the texts in foreign languages. The objective of the article is to study contexts, which demonstrate misunderstanding as a result of excessive influence of the languages on each other. Examples of such influence are widely found in contemporary advertising discourse and are caused by unjustified borrowings used by translators. On the one hand, the appearance of new words expands the vocabulary of the Russian speakers. On the other hand, unjustified frequent use of foreign terms to denote certain realia erases the authenticity of the translating language. The scientific novelty of this study lies in consideration of the extralinguistic component of communication in media texts in both languages. The analysis of practical materials reveals that background knowledge – mutual knowledge of the realia by both an addresser and an addressee – has a significant impact on the process of interpretation of the English-language media texts by the representatives of the Russian-speaking cultural and linguistic community. Examples of translation of the English media texts into Russian adduced in the paper show that ignorance of the realia which stand beyond a statement leads to a communicative failure in most cases. The practical value of the paper lies in the idea that observations and conclusions can be used in the further analysis of the media discourse and translation of media text into Russian with the purpose to eliminate the number of mistakes and inexactness.

Key words: **text, media text, interpretation, translation, intercultural communication, phraseological units, background knowledge.**

***Е.Ю. Андреева,** канд. филол. наук, преп., науч. сотр. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

АДЕКВАТНЫЙ ПЕРЕВОД МЕДИАТЕКСТОВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Данная статья посвящена актуальной для современной лингвистики и межкультурной коммуникации проблеме анализа компонентов современного медиадискурса. Цель статьи заключается в анализе контекстов, содержащих в себе примеры неправильной интерпретации при переводе с английского языка на русский. В настоящей статье решаются следующие задачи: рассмотрение примеров неоправданного использования английской лексики, а также обо-

снование важности фоновых знаний при переводе фразеологических единиц с английского языка на русский. Научная новизна настоящего исследования заключается в рассмотрении экстралингвистической составляющей коммуникации в медиатекстах на обоих языках – английском и русском. Практическая ценность статьи состоит в том, что наблюдения и выводы, предлагаемые в ней, могут быть использованы при дальнейшем исследовании медиадискурса и переводе медийных текстов на русский язык с целью устранения грубых ошибок и неточностей, а также при составлении практикумов для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Перевод».

Ключевые слова: **текст, медиатекст, интерпретация, перевод, межкультурная коммуникация, фразеологические единицы, фоновые знания.**

В современном языкознании существует множество точек зрения относительно проблемы понятия «текст». Это связано как со сложностью и многогранностью термина per se, так и с различными областями знаний, сопряженными с его исследованием [1]. Например, с точки зрения семиотики текст определяется как «осмысленная последовательность каких-либо знаков» [2, с. 507]. Это означает, что текстом может считаться не только вербальная коммуникация, но и произведения искусства (музыка, живопись, архитектура и т. д.). С точки зрения семантики текст рассматривается как упорядоченная совокупность предложений, объединенных различными видами лексических, логических и грамматических связей, способных передавать информацию, организованную и направленную определенным образом. Текст представляет собой сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство [3, с. 11]. Кроме того, текст не только отражает действительность, но и сообщает о ней. Семантика текста включает в себя номинативный и коммуникативный компоненты. Таким образом, понятие текста содержит три основные функции – коммуникативную, когнитивную и эмотивную.

Любой текст (научный, литературный, поэтический, медиатекст) в любой форме (устной либо письменной) является речевым продуктом представителя определенной культуры. Это означает, что каждый текст содержит социокультурные характеристики, поскольку автор создает его в соответствии со своим менталитетом, культурой, социальным происхождением, этическими и религиозными убеждениями.

В современном мире глобализация открывает множество перспективных возможностей для развития таких важных аспектов, как изучение иностранных языков, с одной стороны, и сохранение культурного наследия, с другой. Люди различных национальностей и конфессий общаются друг с другом, оттачивая свое мастерство в изучении иностранных языков. Новые высокие технологии предлагают прекрасные возможности для практики языка в контексте с реальными носителями языка во всех четырех областях навыков (чтение, письмо, аудирование и говорение), что было бы невозможно без Интернета, который стал неотъемлемой частью нашей жизни, удовлетворяя «широкий спектр социальных, информационных и коммуникационных потребностей» [4, с. 16]. Однако иногда бывает трудно понять новую информацию на переводящем языке из-за многочисленных различий между культурами. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, чем лучше, быстрее и проще в техническом плане становится межкультурная коммуникация, тем больше возникает языковых и культурных барьеров, препятствующих возможности общения между народами» [5, с. 52].

Перечисленные выше факты обусловливают цель настоящей статьи – рассмотрение контекстов, демонстрирующих примеры некорректной интерпретации при переводе с английского языка на русский. Кроме того, решается ряд задач, связанных с проблемой интерпретации, а именно: анализ примеров необоснованного использования англоязычной лексики, а также раскрытие роли фоновых знаний при переводе фразеологических единиц с английского языка на русский. Научная новизна работы заключена в изучении экстралингвистической составляющей коммуникации в медиатекстах на обоих языках – английском и русском. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении знаний о разновидностях переводческих ошибок в современных медиатекстах. Практическая ценность результатов работы обусловлена актуальностью темы исследования. Данные, полученные в ходе анализа, могут быть использованы для составления корпуса практических заданий на устранение погрешностей при переводе для студентов-переводчиков.

Материалы, исследуемые для целей настоящей работы, относятся к различным типам современных медиатекстов (новости, статьи, реклама). Данный тип текстов является одной из наиболее распространенных форм современного языкового употребления. Корпус таких текстов продолжает неуклонно расти день за днем. В рамках данного исследования ставится задача анализа факторов, препятствующих адекватному пониманию иностранных текстов СМИ.

При определении термина «интерпретация» предлагается расширить традиционный для философии языка методологический фокус за счет применения лингвистического анализа, который должен передать комплексное представление о понятии.

Прежде всего нам необходимо провести четкую грань между терминами «перевод» и «интерпретация». По мнению Д. Селесковича, любой перевод является интерпретацией. Более того, понимание смысла любого текста – что является основной целью любой интерпретации – представляется более важным, чем анализ языкового содержания [6]. В.Н. Комиссаров не согласен с тем, как Селескович оценивает роль языковых единиц в создании смысла текста, доказывая мысль о том, что «смысл высказывания в конкретном контексте не может быть сведен к его языковому содержанию, но тем не менее интерпретируется через это содержание и на его основе» [7, с. 33]. Что касается термина «перевод», то В.Н. Комиссаров определяет его как тип посредничества при помощи языка, при котором текст, создаваемый на языке перевода, коммуникативно эквивалентен оригиналу, а коммуникативная эквивалентность воплощается в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом с функциональной, содержательной и структурной точек зрения [8, с. 45].

Многие современные исследователи объединяют понятия перевода и интерпретации. В рамках данного исследования под термином «интерпретация» мы подразумеваем комплексное понимание текста оригинала, направленное на полное раскрытие содержания. По мнению Д.В. Псурцева, раскрыть содержание – значит «не просто извлечь значимую информацию о внешнем мире», но и «понять механизмы ее кодирования», «обосновать актуальность и продуктивность приемов и методов декодирования информации» [9, с. 18].

Следующий шаг – определение уровня, на котором будет производиться анализ текста. Т.Г. Добросклонская выделяет три уровня исследования: 1) геолингвистический уровень, который предполагает анализ влияния СМИ на развитие общей лингвокультурной картины мира и регионов; 2) межъязыковой уровень, который фокусируется на взаимодействии и взаимовлиянии языков, механизмах и способах заимствования, а также функциональных стилях и сферах использования речи, наиболее подверженных иноязычному влиянию; 3) интралингвистический уровень, который позволяет изучать медиапроцессы в рамках одного лингвокультурного пространства [10, с. 8]. В рамках данной работы анализ основных проблем, связанных с интерпретацией медиатекстов, будет проведен на межъязыковом уровне.

При обсуждении роли СМИ в англо-русском взаимодействии следует учитывать глубокое влияние английского языка на русский. Это влияние особенно заметно в современных медиатекстах. Например, в современный российский медиадискурс вошли такие слова, как fashion, look, deadline, fake, account, chat и др. С одной стороны, появление таких новых слов расширяет словарный запас носителей русского языка. С другой стороны, при использовании неоправданных заимствований русский язык теряет свою аутентичность. Есть пример такого использования при переводе рекламного текста:

Experts note that sportswear and footwear remain one of the most popular trends ***in the fashion segment****. / Эксперты отмечают, что спортивная одежда и обувь остается одним из наиболее популярных направлений* ***в сегменте фэшн****.*

Говоря о социокультурных проблемах интерпретации англоязычных медиатекстов, следует отметить, что многие исследователи считают особенности менталитета одним из главных препятствий для адекватной интерпретации: система норм и ценностей, стандарты поведения, культура конкретной страны находят отражение в языке, что значительно затрудняет понимание. Фразеологические единицы очень часто выступают носителями таких культурно-специфических компонентов. По мнению Т.А. Казаковой [11], существует несколько возможностей передачи содержания фразеологической единицы с одного языка на другой:

– если в переводящем языке есть фразеологическая единица, имеющая ту же форму и значение: *Lavrov on Monday warned today that the US should not* ***play with fire****./ В понедельник Лавров заявил, что Америке не следует* ***играть с огнём****;*

– если в переводящем языке существуют эквивалентные фразеологические единицы, значение и стилистическая окраска которых сходны со значением и окраской переводимых фразеологических выражений, а их внутренняя форма полностью совпадает по образности: *In any case, you are buzzing and* ***busy as a bee****./ Вы хозяйственны и* ***трудолюбивы, как пчела****;*

– если существует стилистически эквивалентная фразеологическая единица с тем же значением, но совершенно другой формы: *Unfortunately, in 2009, the global economy will not be* ***a bed of roses****./ К сожалению, в 2009 году мировая экономика не предвещает* ***безбедного существования****.*

Иногда в переводящем языке отсутствует идентичная или схожая фразеологическая единица, что становится результатом грубых ошибок при переводе: *If Flake is right that democracy itself is in peril unless we all "stand up and speak out," then what good does it do* ***to throw in the towel****? / Если Флэйк прав, утверждая, что сама демократия окажется в опасности, если мы все не встанем и не «выскажемся», тогда что хорошего в том, что сам он решил* ***бросить полотенце****?*

This is a crime scene, and ***John Doe*** *is under police protection. / Это место преступления, и* ***Джон Доу*** *под защитой полиции.* В данном случае фразеологическую единицу John Doe невозможно перевести при отсутствии фоновых знаний: John Doe – это устаревший юридический термин, используемый в ситуации, когда реальный истец неизвестен или анонимен (неизвестного ответчика звали Ричард Роу). В обиходе правоохранительных органов США он обозначает неизвестное лицо.

I don't want any more of this ***Jekyll and Hyde business****. / Я не хочу больше этого* ***Джекил и Хайд бизнеса****.* Данный пример демонстрирует, что переводчик не имеет фоновых знаний об идиоме, используемой англоговорящими. Идиома содержит значение «сочетающий в себе и добро, и зло».

Приведенные в настоящей статье иллюстрации переводов медиатекстов с английского языка на русский дают основание сделать вывод о том, что проблема интерпретации современных текстов СМИ становится весьма актуальной в эпоху глобализации. Было выявлено, что взаимосвязь различных языков, проявляющаяся в использовании неоправданных заимствований, иногда может размывать границы переводящего языка, способствует потере его аутентичности.

Кроме того, анализ переводов фразеологических единиц с английского языка на русский показывает, что постижение не только лингвистических, но и экстралингвистических составляющих медиатекстов играет большую роль при передаче сути того или иного сообщения. Глубокое понимание смысла современных текстов СМИ требует от переводчиков определенного набора фоновых знаний, которые формируются постепенным образом в процессе социализации. Являясь неотъемлемой частью интерпретационной цепочки, именно знание национально-культурной семантики фразеологических сочетаний позволяет переводчику правильно идентифицировать культурно маркированные единицы, помогает обеспечить адекватное восприятие иностранного текста представителям русскоязычной культуры.

Результаты настоящего исследования могут служить основанием для составления комплекса упражнений по переводу фразеологических единиц современного медиадискурса с английского языка на русский.

Библиографический список

1. Болотнова Н.С. *Методики смыслового и лингвопрагматического анализа медиатекста*. Москва: ФЛИНТА, 2019.
2. Николаева Т.М. Текст. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. Тураева З.Я. *Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика*: учебное пособие. Москва: Либроком, 2009.
4. Dennen V.P., Myers J.B. *Virtual Professional Development and Informal Learning via Social Network*s. IGI Global, the USA, 2012.
5. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово, 2008.
6. Seleskovitch D., Lederer M. *Interpréter pour traduire*. Didier Erudition. Paris, 1984.
7. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Курс лекций. Москва: ЭТС, 1999.
8. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
9. Псурцев Д.В. К проблеме перевода и интерпретации художественного текста: об одном критерии адекватности. *Вестник МГЛУ.* 2002; Выпуск 463: 16–26.
10. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь*. Москва: Флинта; Наука, 2008.
11. Казакова Т.А. *Практические основы перевода English ↔ Russian*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лениздат; Издательство «Союз», 2002.

References

1. Bolotnova N.S. *Metodiki smyslovogo i lingvopragmaticheskogo analiza mediateksta*. Moskva: FLINTA, 2019.
2. Nikolaeva T.M. Tekst. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
3. Turaeva Z.Ya. *Lingvistika teksta. Tekst: Struktura i semantika*: uchebnoe posobie. Moskva: Librokom, 2009.
4. Dennen V.P., Myers J.B. *Virtual Professional Development and Informal Learning via Social Network*s. IGI Global, the USA, 2012.
5. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo, 2008.
6. Seleskovitch D., Lederer M. *Interpréter pour traduire*. Didier Erudition. Paris, 1984.
7. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Kurs lekcij. Moskva: `ETS, 1999.
8. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
9. Psurcev D.V. K probleme perevoda i interpretacii hudozhestvennogo teksta: ob odnom kriterii adekvatnosti. *Vestnik MGLU.* 2002; Vypusk 463: 16-26.
10. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya anglijskaya mediarech'*. Moskva: Flinta; Nauka, 2008.
11. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda English ↔ Russian*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lenizdat; Izdatel'stvo "Soyuz", 2002.

Статья поступила в редакцию 08.11.22

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-492-495

Andreeva E.Yu.*, Cand. of Sciences (Philology), teacher, research officer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

Zlotopolskaya E.S.*, student, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ezlotolpskaa@gmail.com*

Smirnova A.P.*, student, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Asmirnova64b@gmail.com*

THE USE OF LINGUISTIC ANALYSIS IN THE CONTEXT OF MODERN ECONOMIC DISCOURSE. The article analyzes current linguistic processes in the sphere of modern economic discourse. The subject of the research is linguistic features of modern media texts in the light of such events as the Covid-19 pandemic in 2020, as well as military special operation and the related difficult political situation in 2022. The task of the research is to identify and analyze key language trends dictated by the objectives of the economic media and the processes taking place in society, economy, and politics. The main conclusions of the study are the following: 1) the connection between the amount of emerging information and linguistic transformations of the media language and the political and economic situation in the world is traced; 2) the most striking processes occurring in the language of modern economic media are: a) a large number of English-language loanwords; b) the polysemic nature of new words that appeared in the language; c) the tendency to euphemization serving as a means of "smoothing" acute angles when media authors address topical issues; d) the use of a small number of "established" feminatives in the language of large economic media compared to small, little known sources, where, by contrast, frequent and non-standard use of feminatives is observed. The practical value of the article lies in the fact that the observations and conclusions offered in the present paper can be used in further research of contemporary economic discourse and the essential problems and processes that occur in it.

Key words: **economic discourse, linguistic analysis, polysemy, euphemization, feminitives, media texts, borrowings.**

Е.Ю. Андреева, *канд. филол. наук, преп., науч. сотр. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

Е.С. Злотопольская*, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ezlotolpskaa@gmail.com*

А.П. Смирнова*, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Asmirnova64b@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Настоящее исследование посвящено анализу актуальных лингвистических процессов, протекающих в сфере современного экономического дискурса. Предметом исследования являются языковые особенности оформления современных текстов СМИ в свете таких событий, как локдаун и пандемия 2020 года, а также военная спецоперация и связанная с ней нелегкая внешнеполитическая обстановка в 2022 году. Целью данной статьи является выявление и анализ ключевых языковых тенденций, продиктованных задачами экономических СМИ, а также экономическими процессами, протекающими в обществе, экономике и политике. Анализируются такие популярные источники, как РБК, Forbes, Известия, РИА-Новости. Основными выводами проведенного исследования являются следующие: 1) прослеживается связь между количеством возникающей информации и лингвистическими трансформациями языка СМИ

и политико-экономической ситуацией в мире; 2) к наиболее ярким процессам, протекающим в языке современных экономических СМИ, можно отнести следующие: а) большое количество англоязычных заимствований; б) полисемичный характер возникших в языке новых слов; в) тенденция к эвфемизации, служащей средством «сглаживания» острых углов при обращении авторов СМИ к злободневным вопросам; г) употребление небольшого количества «устоявшихся» феминитивов в языке крупных экономических СМИ в сравнении с мелкими, малоизвестными источниками, где, напротив, наблюдается частое и нестандартное использование феминитивов. Научная новизна исследования заключается в том, что авторы не только анализируют качественные лингвистические изменения, касающиеся языка СМИ, но и дают прогноз относительно дальнейшей траектории протекания обсуждаемых процессов.

Ключевые слова: **экономический дискурс, лингвистический анализ, полисемия, эвфемизация, феминитивы, медиатексты, заимствования.**

В современном динамичном постоянно меняющемся мире особенно актуальной темой для исследования становится экономический дискурс, представляющий собой отражение тех явлений и процессов, которые происходят в обществе. Многие исследователи отмечают тот факт, что проведение качественного анализа дискурса в сфере экономики очень важно сегодня, когда возникает большое количество ложных концепций, служащих глобальным экономическим интересам конкретных государств и социально-экономических групп [1–5].

Современный экономический дискурс – это вербализованная речемыслительная деятельность в сфере экономики, представляющая собой некоторую структуру как результат речемыслительной деятельности (в собственно лингвистическом плане) и общий для коммуникантов мир (в экстралингвистическом плане) [6]. Кроме того, это комплексное коммуникативное явление, предопределенное социально-культурным контекстом: данный тип дискурса преследует свои собственные конкретные цели, среди которых основной является воздействие на адресата, что приводит к противостоянию между экономическим дискурсом и другими институциональными дискурсами [4].

Дискурс в контексте исторически изменяющихся структур экономики – «дискурсная формация» – является соединением различных жанров, а именно: 1) специальных текстов для профессиональных экономистов, 2) учебных пособий, предназначенных для начинающих экономистов, 3) текстов массмедиа, адресованных абсолютно всем носителям языка [2]. Ввиду предназначенности для разных групп людей каждый из жанров имеет свою особую лексику. При этом тексты для профессионалов непонятны для всех носителей языка и сложны для начинающих, поэтому требуют «перевода» при распространении среди «обывателей». Так, например, при написании статьи о какой-либо экономической сделке журналисты упускают большую часть деталей и тонкостей, чтобы упростить информацию для читателя. Также часто, описывая какие-либо события или влияющие на экономику процессы, авторы простым языком объясняют профессиональные термины и их влияние на экономическую ситуацию. К примеру, РИА Новости в одной из сводок приводят следующую информацию: *Индустриальная миграция из Европы началась еще несколько лет назад – из-за «зеленого» курса ЕС. Заводы заставляли меньше загрязнять атмосферу, ввели максимальный объем выбросов парниковых газов* [7]. Журналисты поясняют понятие «зеленого курса» ЕС, то есть «*заводы заставляли меньше загрязнять атмосферу, ввели максимальный объем выбросов парниковых газов*» и т. д. Такое раскрытие поможет человеку, далекому от сферы экономики и бизнеса, понять, что имеется в виду, не ища нужную информацию самостоятельно. Далее поясняется информация о нерентабельности предприятия с помощью простого факта: «Приходится существенно повышать цены на продукцию, чтобы окупить затраты. Однако в условиях глобальной конкуренции это весьма рискованно» [7].

Исследование лингвистических тенденций в современном экономическом дискурсе представляет особый интерес для науки, поскольку именно экономический дискурс является важным инструментом, обусловливающим значимость социальных действий, а также выражения общественной оценки. Таким образом, целью данной статьи является обзор и анализ контекстов экономической тематики, иллюстрирующих ключевые языковые процессы, протекающие в экономических СМИ. Помимо этого решается ряд задач, связанных с вопросом иноязычных заимствований, полисемии некоторых понятий, а также эвфемизации речи. Научная новизна настоящего исследования состоит том, что в нем не только анализируются языковые модификации в сфере СМИ, обусловленные текущей экономической и политической ситуацией, но и дается прогноз касаемо дальнейших векторов развития обсуждаемых процессов. Теоретическая значимость данной статьи заключается в расширении знаний о новейших тенденциях, наблюдаемых в языке экономических СМИ. Практическая ценность работы обусловлена актуальностью темы исследования. Данные, полученные в ходе анализа контекстов, могут быть использованы для составления социологических опросов относительно современного состояния медиаязыка.

На данный момент можно выделить некоторые тенденции, осложняющие процесс анализа современного экономического дискурса. В первую очередь это непостоянство экономической лексики. Чтобы отразить и выразить события, происходящие в мире и российской экономике, язык претерпевает определенные изменения. На современном этапе значительное влияние на язык, безусловно, оказали такие события, как локдаун и пандемия 2020 года, военная спецоперация и связанная с ней нелегкая внешнеполитическая обстановка в 2022 году. Стоит также отметить влияние глобализационных процессов на лексику русского языка, в результате чего происходит заимствование некоторых слов из иностранных языков [8].

Результатом перечисленных выше событий и явлений явилось обогащение языка новыми терминами, такими как брокер, майнер, медстартап и др. Данные неологизмы можно разделить на несколько групп и представить в виде следующей табл. 1.

Самым ярким проявлением данной тенденции является появление криптовалют, которые в значительной степени расширили терминологическую базу. На данный момент ярким инфоповодом служит появление NFT – это единица учета, с помощью которой создается своего рода цифровой слепок для каждого уникального предмета. Таковыми могут являться гифки, видео, музыка, цифровая живопись и т. д. Так, на странице «РБК КРИПТО» часто можно заметить такие новые слова, как токен, цифровой кошелек, криптокошелек, инвестор, криптопреступления и др.: *Для публикации **NFT** нужно будет один раз подключить **цифро-***

Таблица 1

Типы иностранных заимствований в русском языке
(на материале СМИ экономической тематики)

Устоявшиеся в языке заимствования		*Заимствования периода пандемии Covid–19 2020 г.*		*Заимствования 2022 года, обусловленные текущей политической ситуацией*	
Термин	Пример	Термин	Пример	Термин	Пример
брокер	***Брокерами** могут быть банки, инвестиционные и брокерские компании* [9]	локдаун	*Традиционным ответом властей на такие показатели стали **локдауны**, пока локальные* [13]	тероборона	*При этом в ряде российских областей центры управления **теробороной** были созданы и проверены в работе еще в 2021 году, следует из документов профильного комитета Совета Федерации* [17]
стартап	***Стартапы** ищут привлекательную бизнес-модель, в то время как компании уже имеют ее и нацелены на ее успешное выполнение* [10]	ковидиот	*– Вокруг вас есть горы трупов? Нет? Ну вот видите! Значит, обман! – радостно говорит типичный **ковидиот*** [14]	чевэкашник	*Добавление ряда новых слов в орфографический словарь Института русского языка имени Виноградова РАН, подобных таким как **«антиваксер», «чевэкашник», «погранцы»** – является культурной диверсией* [18]
апгрейд	*Экономика **апгрейда** делает актуальным все виды запасов, ресурсов, учета рисков.* [11]	зумиться	*Сегодня **"зумятся"** миллионы людей по всему миру – те, кто перешел на удаленную работу, учится или проводит форумы* [15]	погранцы	
провайдер	*Первый **провайдер** под названием The World появился в 1990 году в Бруклине, штат Массачусетс, США* [12]	карантикулы	*В словарях **карантикулы** пока не закрепились, этот неологизм остается народны.* [16]	антиваксер	

вой кошелек *к учетной записи на любой из этих платформ. <...> Комиссия за размещение уникальных цифровых* ***токенов*** *не взимается* [19].

К тому же наблюдается тенденция использования СМИ экономических аббревиатур как ИЧР (индекс человеческого развития), ОМСУ (орган местного самоуправления), БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, КНР и ЮАР) и др: *Сильнее всего – в четыре раза – урежут расходы на проект модернизации и расширения магистральной инфраструктуры* ***(КПМИ)*** *– с 414,9 млрд в этом году до 129,4 млрд рублей в следующем* [20] или ***НРД*** *(Национальный расчетный депозитарий) был местом хранения и учета всех иностранных ценных бумаг, которые российские инвесторы купили на Московской бирже* [21].

Кроме того, следует отметить, что многие слова приобретают новые значения, становясь полисемичными, изменяют свои значения или вовсе уходят на "второй" план, то есть становятся малоупотребимыми. Например, пандемия 2020 года принесла в язык слово «локдаун», которое, по версии некоторых словарей, даже стало самым частоупотребляемым словом того года. Летом 2022 года в России были сняты ограничения, введенные ввиду коронавирусной инфекции, из-за чего слова, возникшие в этот период, стали употребляться все реже и уже практически вышли из обихода. Также в течение длительного периода времени само слово «коммуникация» обрело новый смысл. Раньше оно обозначало пути, соединяющие военную базу с местом расположения армии, но сегодня слово используется почти во всех сферах общественной жизни, в том числе в экономической, обозначая процесс обмена информацией между людьми. Появились такие термины, как «бизнес-коммуникация», «деловая коммуникация» и т. д.

Далее в экономическом дискурсе можно выделить направленность на равноправность и смягчение углов, то есть эвфемизацию [5]. Основной чертой эвфемизации современные лингвисты считают «сокращение доли информации в языковой единице, которая подвергается ситуационной замене» [22]. Преимущественно эвфемизация используется с целью нивелирования коммуникативных фиаско, приводящих к дискомфорту адресата информации, вуалированию сути дела, события или явления из страха всеобщей огласки антигуманной деятельности, стиранию истинного смысла сообщения во избежание конфликта между сторонами. Чаще всего данный процесс можно заметить в области дистрибуции товаров и обслуживания. Например, в бытовой речи, а также в просторечии весьма распространенными являются обороты организации, устройства чего-либо в значении «содействовать в приобретении какого-нибудь товара» («*Устрой мне холодильник за полторы цены*») [23]. Также часто можно видеть замену понятий эвфемизмами при найме новых сотрудников. Работодатели склонны приукрашивать названия вакансий, чтобы облегчить процесс поиска работников. Например, вакансия «уборщик» заменяется на «менеджер по клинингу», так как в таком случае человек будет сильнее чувствовать собственную важность и полезность для организации, отправляя свое резюме, хотя от смены названия его обязанности не меняются. Также эвфемизмы часто используют, чтобы смягчить наименования негативных явлений, связанных с экономическим кризисом. Так, издание РИА Новости пишет: *Страны Евросоюза оказались на пороге деиндустриализации, пишет китайская Global Times. <...> Осознают* ***надвигающийся коллапс*** *и западные политики* [7]. Автор текста использует словосочетание «надвигающийся коллапс» вместо «надвигающийся кризис» с целью смягчения эмоциональной нагрузки в глазах читателя. Также к данной тенденции можно отнести появление феминитивов как в числе совершенно новых экономических терминов, так и их адаптации в уже устоявшихся. Это обусловлено, прежде всего, стремлением к гендерному равенству в современном обществе [24; 25]. Например, понятия «бизнесмен» («businessman») и «бизнесвумен» («businesswoman») давно и прочно вошли в обиход, так как изначально включали в себя гендерную вариативность. Сейчас в некоторых источниках можно заметить вариацию слова «предприниматель» – «предпринимательница» либо же «экономист» – «экономистка». Однако женский вариант чаще всего относят к разговорной речи, не употреблямой в условиях деловых переговоров и бизнес-переписки. Несмотря на тот факт, что чаще всего феминитивы функционируют в обыденной речи, некоторые интернет-СМИ активно их используют. Так, например, в таких крупных медиа, как Forbes и «Известия», прослеживается использование терминов «предпринимательница», «владелица», «благотворительница»: *Самая богатая дебютантка рейтинга –* ***благотворительница*** *и коллекционер предметов искусства Эдит Броуд ($ 6,9 млрд), вдова миллиардера Илая Броуда* [26]. Данные феминитивы образованы посредством суффиксации. Кроме того, встречаются и феминитивы, появившиеся в процессе сложения двух слов: «женщина-предприниматель», «женщина-руководитель»: *Очевидно, что увеличение числа* ***женщин-руководителей*** *предприятий – вопрос не только борьбы за гендерное равенство, но и вопрос бизнес-целесообразности* [27]. В малоизвестных изданиях зачастую используются феминитивы, которые не закреплены в современных словарях либо являются элементами разговорной речи: «директорка», «экономистка»: *<...> говорит* ***экономистка*** *Катерина Борнукова, академическая директорка независимого исследовательского центра в области экономических исследований BEROC* [28].

Итак, на основании проведенного анализа материала можно отметить, что в современном экономическом дискурсе складываются следующие тенденции:

1. Протекающие в современном обществе явления и процессы оказывают непосредственное влияние как на количество возникающей в СМИ информации, так и на лингвистические изменения, касающиеся языка экономических СМИ.
2. Обогащение новыми терминами происходит в основном за счет американизмов и общего влияния английского языка. Однако можно предположить, что в последующие годы в результате сложной внешнеполитической ситуации происхождение терминов может кардинально измениться, а именно – произойдет ориентация на Восток, поскольку на данный момент одним из ключевых стратегических партнеров Российской Федерации становится КНР.
3. Слова, возникшие совсем недавно, либо приобретают новые значения, то есть становятся полисемичными, либо же полностью уходят из обихода.
4. В современных экономических СМИ все чаще проявляет себя тенденция к эвфемизации – «сглаживанию» острых углов во избежание конфликтов, с одной стороны, а также «приукрашиванию» непривлекательных фактов и явлений, с другой.
5. Крупные массмедиа придерживаются употребления уже "прижившихся" феминитивов, в то время как мелкие, незначительные СМИ отдают предпочтение именно новым, ненормированным вариантам употребления. Можно сделать предположение, что в будущем использование феминитивов может прижиться не только в разговорной речи, но и в деловой переписке.

Библиографический список

1. Куликова Е.С., Семенюк К.С. Современный экономический дискурс: проблема описания. *Аграрное образование и наука*. 2018; № 1: 16.
2. Нгуен Тхи Хонг Н., Перфильева Н.В. Ориентационная метафора в экономическом дискурсе (на материале заголовков российских и вьетнамских интернет-изданий). *Litera*. 2022; № 5: 65–78.
3. Радюк А.В., Храмченко Д.С. Речевые маркеры идентичности в экономическом дискурсе. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 4: 53–65.
4. Солодовникова Т.В. Специфика современного экономического дискурса как категории. *Экономическая наука сегодня*. 2017; № 5: 80–86.
5. Старук М.М. Политические и экономические эвфемизмы как средство манипулирования сознанием масс в российских СМИ. *Филология и литературоведение*. 2015; № 4. Available at: https://philology.snauka.ru/2015/04/1373
6. Махницкая Е.Ю. *Современный экономический дискурс в когнитивной парадигме*: монография. Ростов-на-Дону, 2007.
7. *«Сворачивают производство». Куда крупный бизнес эвакуируется из Европы*. Available at: https://ria.ru/20221009/biznes-1822296259.html
8. Нурмагомедова А.Н. Неологизмы в экономическом дискурсе. *Вестник науки и образования*. 2019; № 11-4 (65): 47–50.
9. *Кто такой брокер и как его выбрать.* Инструкция-сравнение для новичков. Available at: https://quote.rbc.ru/news/training/5e1ed8169a7947b46c1d5ed2?ysclid=lay98pkluz130362802
10. *Что такое стартап и как развить его в успешный бизнес*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/innovation/60ab6bc69a7947711da48a97
11. *Апгрейд мировой экономики*. Available at: https://www.prognoz-news.com/2014/03/apgrejd-mirovoj-ekonomiki/
12. Что такое провайдер и чем он занимается. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/industry/61e686cd9a7947865a134bb6
13. *Ничто не забыто: масштаб локдаунов в Китае из-за скачка COVID бьет рекорды.* Available at: https://iz.ru/1430650/nataliia-portiakova/nichto-ne-zabyto-masshtab-lokdaunov-v-kitae-iz-za-skachka-covid-bet-rekordy?ysclid=lay9uafk65736359075
14. *Эпоха удивительных ковидиотов*. Available at: https://vm.ru/opinion/805008-epoha-udivitelnyh-kovidiotov?ysclid=laya3oxges394234654
15. *Сотни тысяч россиян начали зумиться*. Available at: https://ko.ru/articles/sotni-tysyach-rossiyan-nachali-zumitsya/?ysclid=layadcsuf849288816
16. *Какие новые слова вошли в наш обиход благодаря пандемии*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4390971?ysclid=laya84j1s6273074008
17. *На защиту становись: как будет организована тероборона регионов России*. Available at: https://iz.ru/1413518/elizaveta-morozova-roman-kretcul/na-zashchitu-stanovis-kak-budet-organizovana-teroborona-regionov-rossii?ysclid=layapsivm3124814234
18. *В Крыму выступили против ряда нововведений в орфографическом словаре русского языка.* Available at: https://vesti-k.ru/news/2022/09/19/v-krymu-vystupili-protiv-ryada-novyh-slov-v-orfograficheskom-slovare-russkogo-yazyka/?ysclid=layaxi89w3810914512
19. *Meta интегрировала NFT в Facebook*. Available at: https://www.rbc.ru/crypto/news/630dc92a9a7947cdb9045341
20. *Суммы эффект: финансирование нацпроектов сократят на 240 млрд рублей*. Available at: https://iz.ru/1406260/ekaterina-rakitina/summy-effekt-finansirovanie-natcproektov-sokratiat-na-240-mlrd-rublei
21. *Митинги, жалобы, иски: как инвесторы борются за свои замороженные акции.* Available at: https://www.forbes.ru/investicii/474343-mitingi-zaloby-iski-kak-investory-borutsa-za-svoi-zamorozennye-akcii
22. Сеничкина Е.П. *Эвфемизмы русского языка: спецкурс*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2012.

23. Крысин Л.П. *Эвфемизмы в современной русской речи. Русистика.* Берлин, 1994.
24. *Беременности и зарплаты: как составляются рейтинги гендерного равенства*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/476707-beremennosti-i-zarplaty-kak-sostavlautsa-rejtingi-gendernogo-ravenstva
25. *Высокотехнологичные карьеры: самые перспективные топ-менеджеры международных компаний*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/477199-vysokotehnologicnye-kar-ery-samye-perspektivnye-top-menedzery-mezdunarodnyh-kompanij
26. *Наследницы и предпринимательницы: самые богатые женщины Америки 2022 года*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/478557-naslednicy-i-predprinimatelnicy-samye-bogatye-zensiny-ameriki-2022-goda
27. *По статистике и практике жизни мы более трудолюбивы*. Available at: https://iz.ru/1237590/maksim-khodykin/po-statistike-i-praktike-zhizni-my-bolee-trudoliubivy?ysclid=la2rvc8al3996606902
28. *«Налог» на месячные: почему в Беларуси дорожают прокладки и что с этим делать?* Available at: https://ru.hrodna.life/articles/dorozhajut-prokladki/?ysclid=la2s05c326573301937

References

1. Kulikova E.S., Semenyuk K.S. Sovremennyj `ekonomicheskij diskurs: problema opisaniya. *Agrarnoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 1: 16.
2. Nguen Thi Hong N., Perfil'eva N.V. Orientacionnaya metafora v `ekonomicheskom diskurse (na materiale zagolovkov rossijskih i v'etnamskih internet-izdanij). *Litera*. 2022; № 5: 65-78.
3. Radyuk A.V., Hramchenko D.S. Rechevye markery identichnosti v `ekonomicheskom diskurse. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 4: 53-65.
4. Solodovnikova T.V. Specifika sovremennogo `ekonomicheskogo diskursa kak kategorii. *`Ekonomicheskaya nauka segodnya*. 2017; № 5: 80-86.
5. Staruk M.M. Politicheskie i `ekonomicheskie `evfemizmy kak sredstvo manipulirovaniya soznaniem mass v rossijskih SMI. *Filologiya i literaturovedenie*. 2015; № 4. Available at: https://philology.snauka.ru/2015/04/1373
6. Mahnickaya E.Yu. *Sovremennyj `ekonomicheskij diskurs v kognitivnoj paradigme*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2007.
7. *"Svorachivayut proizvodstvo". Kuda krupnyj biznes `evakuiruetsya iz Evropy.* Available at: https://ria.ru/20221009/biznes-1822296259.html
8. Nurmagomedova A.N. Neologizmy v `ekonomicheskom diskurse. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 11-4 (65): 47-50.
9. *Kto takoj broker i kak ego vybrat'*. Instrukciya-sravnenie dlya novichkov. Available at: https://quote.rbc.ru/news/training/5e1ed8169a7947b46c1d5ed2?ysclid=lay98pkluz130362802
10. *Chto takoe startap i kak razvit' ego v uspeshnyj biznes*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/innovation/60ab6bc69a7947711da48a97
11. *Apgrejd mirovoj `ekonomiki*. Available at: https://www.prognoz-news.com/2014/03/apgrejd-mirovoj-ekonomiki/
12. Chto takoe provajder i chem on zanimaetsya. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/industry/61e686cd9a7947865a134bb6
13. *Nichto ne zabyto: masshtab lokdaunov v Kitae iz-za skachka COVID b'et rekordy.* Available at: https://iz.ru/1430650/nataliia-portiakova/nichto-ne-zabyto-masshtab-lokdaunov-v-kitae-iz-za-skachka-covid-bet-rekordy?ysclid=lay9uafk65736359075
14. *`Epoha udivitel'nyh kovidiotov*. Available at: https://vm.ru/opinion/805008-epoha-udivitelnyh-kovidiotov?ysclid=laya3oxges394234654
15. *Sotni tysyach rossiyan nachali zumit'sya*. Available at: https://ko.ru/articles/sotni-tysyach-rossiyan-nachali-zumitsya/?ysclid=layadcsuf849288816
16. *Kakie novye slova voshli v nash obihod blagodarya pandemii*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4390971?ysclid=laya84j1s6273074008
17. *Na zaschitu stanovis': kak budet organizovana teroborona regionov Rossii*. Available at: https://iz.ru/1413518/elizaveta-morozova-roman-kretcul/na-zashchitu-stanovis-kak-budet-organizovana-teroborona-regionov-rossii?ysclid=layapsivm3124814234
18. *V Krymu vystupili protiv ryada novovvedenij v orfograficheskom slovare russkogo yazyka*. Available at: https://vesti-k.ru/news/2022/09/19/v-krymu-vystupili-protiv-ryada-novyh-slov-v-orfograficheskom-slovare-russkogo-yazyka/?ysclid=layaxi89w3810914512
19. *Meta integrirovala NFT v Facebook*. Available at: https://www.rbc.ru/crypto/news/630dc92a9a7947cdb9045341
20. *Summy `effekt: finansirovanie nacproektov sokratyat na 240 mlrd rublej*. Available at: https://iz.ru/1406260/ekaterina-rakitina/summy-effekt-finansirovanie-natcproektov-sokratiat-na-240-mlrd-rublei
21. *Mitingi, zhaloby, iski: kak investory boryutsya za svoi zamorozhennye akcii.* Available at: https://www.forbes.ru/investicii/474343-mitingi-zaloby-iski-kak-investory-borutsa-za-svoi-zamorozennye-akcii
22. Senichkina E.P. *`Evfemizmy russkogo yazyka: speckurs*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2012.
23. Krysin L.P. *`Evfemizmy v sovremennoj russkoj rechi. Rusistika*. Berlin, 1994.
24. *Beremennosti i zarplaty: kak sostavlyayutsya rejtingi gendernogo ravenstva*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/476707-beremennosti-i-zarplaty-kak-sostavlautsa-rejtingi-gendernogo-ravenstva
25. *Vysokotehnologichnye kar'ery: samye perspektivnye top-menedzhery mezhdunarodnyh kompanij*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/477199-vysokotehnologicnye-kar-ery-samye-perspektivnye-top-menedzery-mezdunarodnyh-kompanij
26. *Naslednicy i predprinimatel'nicy: samye bogatye zhenschiny Ameriki 2022 goda*. Available at: https://www.forbes.ru/forbes-woman/478557-naslednicy-i-predprinimatel-nicy-samye-bogatye-zensiny-ameriki-2022-goda
27. *Po statistike i praktike zhizni my bolee trudolyubivy*. Available at: https://iz.ru/1237590/maksim-khodykin/po-statistike-i-praktike-zhizni-my-bolee-trudoliubivy?ysclid=la2rvc8al3996606902
28. *«Nalog» na mesyachnye: pochemu v Belarusi dorozhayut prokladki i chto s `etim delat'?* Available at: https://ru.hrodna.life/articles/dorozhajut-prokladki/?ysclid=la2s05c326573301937

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 894.612 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-495-497

Gadzhilova Sh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadas, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: Shanisat05@yandex.ru*

LITERARY TIES OF M. AKHMEDOV AND F. ALIEVA AS ARTISTIC TRADITIONS OF MODERN AVAR POETRY. The article discusses the literary connections of vivid representatives of modern Avar poetry, the phase of Alieva and Magomed Akhmedov. The material of the article incorporates the key forms of literary connections of the Avar artists of the artistic word as part of the artistic traditions of modern Avar poetry. In the texts given in the article from the work of F. Alieva and M. Akhmedov, it is shown that the authors managed to preserve the connecting link in Avar artistic traditions in the form of historical, typological, genetic, contact literary relations, in which diverse artistic material is organically synthesized. In this regard, the enrichment of their work with certain elements of literary connections and their artistic embodiment occurs as a result of new methods of following literary traditions. The task of the research is to consider specific cases of literary ties of F. Alieva and M. Akhmedov.

Key words: **artistic embodiment, modern Avar poetry, literary relations, artistic traditions, continuity of literary development, creative process.**

Ш.М. Гаджилова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СВЯЗИ М. АХМЕДОВА И Ф. АЛИЕВОЙ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ

В данной статье рассматриваются литературные связи ярких представителей современной аварской поэзии – Фазу Алиевой и Магомеда Ахмедова. Материал статьи вбирает в себя ключевые формы литературных связей аварских мастеров художественного слова как часть художественных традиций современной аварской поэзии. В приведенных в статье текстах из творчества Ф. Алиевой и М. Ахмедова показано, что их авторам удалось сохранить связующее звено аварских художественных традиций в виде историко-типологических, генетических, контактных литературных связей, в которых органически

синтезируется разноплановый художественный материал. В этой связи обогащение их творчества теми или иными элементами литературных связей и их художественного воплощения происходит как результат новых приемов следования литературным традициям. Цель статьи – рассмотреть конкретные случаи литературных связей Ф. Алиевой и М. Ахмедова.

Ключевые слова: **художественное воплощение, современная аварская поэзия, литературные связи, художественные традиции, преемственность литературного развития, творческий процесс.**

Развитие современной аварской литературы в условиях сложного и как никогда противоречивого времени происходит во многом благодаря тому, что структура национальной художественной культуры, которая сформировалась в 50–70-е годы XX века, продолжает занимать важное место в мышлении, в художественном мировидении и миропонимании литераторов современного периода. Огромную роль в этом процессе играют традиционные тенденции развития литературных связей, которые подвергают художественный опыт деятелей литературных сфер положительному взаимовлиянию и взаимообогащению. Вклад Ф. Алиевой и М. Ахмедова в систему развития аварских художественных традиций, в укрепление литературных связей имеет достаточно большое значение для настоящего и будущего национальной литературы. Испытывая влияние дагестанской, русской, мировой литератур, художественные поиски упомянутых авторов становятся частью современных моделей развития национальной литературы.

Актуальность рассматриваемой в данной статье проблемы заключается в том, что вопрос литературных связей всегда был и остается действующим рычагом воздействия на развитие художественных традиций аварской литературы. Широкое распространение национальных и интернациональных тем, мотивов в аварской литературе связано, прежде всего, с литературными традициями мастеров художественного слова, которые внесли в литературу существенный вклад. Рассмотрение творческих тенденций Ф. Алиевой и М. Ахмедова с точки зрения литературоведения позволит восполнить пробел в изучении поэтики обоих авторов. Данное исследование может расширить информацию о проблемах литературных связей как в творчестве упомянутых авторов, так и в целом в аварской литературе. В этой связи введение в научный оборот некоторых текстов из творчества Ф. Алиевой и М. Ахмедова, свидетельствующих о крепких литературных связях, представляется нам закономерным и необходимым для определения их роли и места в современной аварской литературе, которая переживает сегодня культурный и художественный кризис в плане тем, идей и способов их выражения.

Цели и задачи статьи определяются выделением конкретных текстов из творчества Ф. Алиевой и М. Ахмедова, в которых литературные связи играют роль яркого образца творческой лаборатории авторов, в которой разрабатывается и формируется художественная мысль. В качестве исследовательской задачи также была предпринята попытка показать характер литературных связей в художественных деталях, используемых в своих произведениях Ф. Алиева и М. Ахмедов.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что впервые вводится в научный оборот вопрос о литературных связях Ф. Алиевой и М. Ахмедова. Выявлена роль совместной творческой практики и дружеских отношений поэтов в процессе эволюции их художественной мысли.

В художественных текстах обоих авторов можно наблюдать разные уровни реализации своих художественных идей – содержательный, структурный. Эти и другие тенденции знаменуют расширение имеющихся границ национального мышления и выход к интернациональным литературным пространствам.

Теоретическая значимость проделанной работы заключается в том, что данный материал может быть применен при изучении творчества Ф. Алиевой и М. Ахмедова, а также современной аварской литературы в целом.

Практическая значимость представленной статьи может заключаться в том, что данный материал может быть использован в работе вузовского преподавания.

Литературные связи – одна из особенностей литературного процесса, в котором постоянно происходит взаимообмен и взаимообогащение художественными традициями. Характер и направление литературных связей в современной аварской литературе определяет закономерность ее развития в связи с историческими, историко-политическими, социальными и общественными процессами.

Литературные связи Ф. Алиевой и М. Ахмедова представляют интерес в том плане, что они вырисовывают картину развития генетических и контактных литературных связей, свидетельствующих об общем историческом корне, на котором выросли многообразные художественные традиции, отсюда формируется и преемственность литературного развития. Ф. Алиева и М. Ахмедов долгие годы работали вместе, всегда поддерживали теплые дружеские отношения друг с другом. В одном из своих литературных этюдов М. Ахмедов пишет: «Фазу Алиева – мой друг. Настоящий друг. Много раз в тяжелые дни жизни я приходил к Фазу, и она, как по мановению волшебной палочки, снимала жизненную тяжесть, превращая все вокруг себя в поэзию. Все, что может казаться элементарной жизненной прозой, у Фазу, рядом с Фазу становится поэзией» [1, с. 438].

Как известно, Ф. Алиева была старше М. Ахмедова и имела большой опыт работы еще в тот период, когда М. Ахмедов встал на путь поэзии. В формировании творческой личности М. Ахмедова определенную роль сыграла поэтическая школа Р. Гамзатова, которая в начале 70-х годов уже считалась признанным литературным направлением и имела свое влияние на формирование и развитие литературной мысли не только на аварском, но и на всех языках народов Дагестана. Исследователь аварской литературы Ч.С. Юсупова пишет: «Самое интенсивное воздействие творчество Р. Гамзатова имело на аварскую поэзию в лице таких ее представителей, как М. Гайирбекова, О.-Г. Шахтаманов, Ф. Алиева, Адалло, А. Даганов. Пришедшая в литературу в конце 50-х – в начале 60-х годов молодая плеяда аварских художников слова следом за мастером устремляется на создание сильного, цельного, творчески участвующего в жизни своего народа характера, осмысление его нравственных основ и ресурсов, степени его верности добру и устойчивости против зла, акцентируя внимание на морально-психологических аспектах в жизни современного общества» [2, с. 45]. Для М. Ахмедова сформировавшийся в начале 70-х годов «сильный характер» (Ч.С. Юсупова) литературного процесса, художественных поисков и приобретений своих предводителей стал своего рода поэтической тропой, на которую он, наполненный любовью к литературе, встал как ученик, хорошо знающий традиции и имеющий свое видение и понимание художественного познания окружающего мира. «Талантливый от природы, мастер художественного слова М. Ахмедов создал значительный по объему и тематическому диапазону, разнообразный, по стилю и жанрам, художественный пласт» [3, с. 402]. Особую роль в формировании творческой личности М. Ахмедова сыграла и личность Ф. Алиевой. Творчество Ф. Алиевой М. Ахмедов всегда воспринимал как особую художественную лабораторию, в которой закалялись мужество и терпение, любовь к жизни, к труду и к своему народу. Вот что пишет поэт об этом: «Для меня всегда было очень дорого в Фазу ее мужественное отношение к поэзии, мужское, волевое, вольное творческое начало, стойкость и жизнелюбие, вера в бессмертный смысл творчества, знание цены хлебу и человеческой совести» [1, с. 436–437].

М. Ахмедов в своих размышлениях о творчестве Ф. Алиевой рассматривает художественную ценность ее воззрений, разбирая на мелкие детали ее мысли о поисках, детально анализируя ее отношение к творческому процессу. В качестве примера М. Ахмедов останавливается на следующем отрывке из стихотворения Ф. Алиевой.

Вот так бы мне рождать отныне строки,
Как горы родники рождают, чтобы
Они поили путников в дороге
И в зимний день, пробившись сквозь сугробы [1, с. 436].

Предельно открытые авторские монологи Ф. Алиевой, гуманистические мировоззренческие позиции поэтессы, восторженность во всех проявлениях и высказываниях чувств, ее знания в области мировой литературы и культуры поражала М. Ахмедова как поэта. С точки зрения М. Ахмедова, «Фазу испытала счастливую участь открыть миру сердце и душу влюбленной в мир женщины, со всеми оттенками, как чудо, как тайну, как свет новорожденной в мире звезды, она несла в мир художественную мысль своего народа достойно и величаво, не отделяя тонкость женской души от достоинства горской папахи» [1, с. 439].

Гармония художественных традиций и новаторства художественной мысли выступает как перекомпоновка или достраивание ранее существовавшей художественной идеи, как расширение творческих границ в процессе нового, имеющего существенную значимость в развитии литературы. Приблизительно такой характер имеет и влияние поэзии М. Ахмедова на творческое вдохновение Ф. Алиевой. Это мы видим, начиная с предисловия к книге М. Ахмедова «Поэт и родина», принадлежащего перу Ф. Алиевой под названием «Каждое крепкое слово твое еще больше окрепнет с годами» («Дуца абунцинаб щулияб parIи щулалъизе буго сонал анарIан»). (Перевод текстов с аварского языка на русский здесь и далее автора статьи – *Ш. Г.*).

Свои размышления Ф. Алиева начинает с описания своих впечатлений о новой книге М. Ахмедова. Придя домой с работы, она решила пролистать материал книги М. Ахмедова, которая должна быть скоро издана, открыв которую, поэтесса почувствовала «в своих глазах удар огненной волны и утреннего света из строк стихов поэта, они (стихи) увлекли ее, словно поляна цветов, улыбающихся после дождя» [4, с. 5].

Ф. Алиева передает свой восторженный поток мыслей в форме лирического монолога, состоящего из 112 стихотворных строк. Поэтесса раскрывает особое состояние своей приподнятости и окрыленности, которым наполнилось ее сердце в процессе чтения книги М. Ахмедова. Венок романтических образов, художественных символов привлекается поэтессой для воссоздания и описания своего полета в мир поэзии М. Ахмедова, в которой «поэт настойчиво проводит мысль о необходимости беречь и ценить человеческое достоинство, преданность самому себе, своему народу, Родине» [5, с. 373]. Здесь Ф. Алиева стремится создать картину явлений мира природы и человека, обнаруживает сложную связь между

жизнью человека и жизнью природы, которой она придает несколько таинственный характер. Отсюда мысли Ф. Алиевой о поэзии М. Ахмедова перемешиваются с чувствами к родной природе, в ее художественном сознании воссоздаются символы и образы родной природы. Поэзия М. Ахмедова уносит ее в далекое детство, в счастливые горные края. Вот что она об этом пишет: «Я нашла здесь другую жизнь, эта жизнь дорога моему сердцу с детских лет, она ближе к моим горам. И вот я попала под дождь, мои мокрые длинные волосы прилипли к моей спине, колокольчики дождя играют на земле» [4, с. 8–9].

Пейзаж горного быта, родной природы в художественном сознании Ф. Алиевой – это маленькая деталь многогранных раздумий поэтессы о поэзии М. Ахмедова, это элемент генетически обусловленной литературной связи между двумя мастерами, имеющими один общий исторический корень, общие культурные традиции. Такого рода генетическая связь между двумя поэтами одной национальности укрепляется контактной литературной связью благодаря активному сотрудничеству и взаимоуважению. В тесном переплетении с типологическими связями с дагестанской, русской и в целом мировой литературами рождаются новые мысли в художественных поисках авторов. Как заметил В.М. Жирмунский, «…ни одна национальная литература не развивалась вне живого и творческого взаимодействия с литературами других народов» [6, с. 183]. Как в поэзии М. Ахмедова появляются темы и идеи, выходящие за рамки национального художественного сознания и национальных художественных традиций, так и в размышлениях Ф. Алиевой о поэзии М. Ахмедова рождаются новые образы, уносящие поэтессу далеко за пределы своего горного края. «Читая книгу М. Ахмедова, столько мыслей посетило мою голову, столько чувств закипело в моем сердце. У него в стихах есть большой горский дух и запах гор, в его стихах весь Дагестан, вся Россия, весь мир» [4, с. 9], – пишет Ф. Алиева. Здесь выявляется мотив нарастающих гуманистических чувств поэтессы, ее заботы о человеке, о родине, о мире. Ф. Алиева в роли читателя пытается проникнуть в глубину сути художественной мысли М. Ахмедова, на фоне полного взаимопонимания происходит процесс творческой инерции, она снова возвращается в роль поэтессы. Здесь уместно вспомнить высказывание академика Г.Г. Гамзатова о том, что «у подлинного художника полное взаимопонимание с читателем. Они как бы дополняют друг друга» [7, с. 89]. Литературные связи Ф. Алиевой и М. Ахмедова свидетельствуют о полном взаимопонимании двух поэтов, о процессе духовного взлета, о возможности перевоплощения и трансформации пространственных и временных границ в мире художественных поисков и приобретений.

Проведенное исследование литературных связей в творчествах современных аварских поэтов Ф. Алиевой и М. Ахмедова позволяет нам делать следующие выводы.

В современной аварской литературе наиболее актуальными становятся проблемы литературных связей. В литературных текстах своих единомышленников поэт может открыть для себя возможности в соучастии и сотворчестве с народными, национальными и инонациональными текстами, создании более свободных, творческих вариаций. На примерах художественных текстов Ф. Алиевой и М. Ахмедова выявляется сильная сторона художников-традиционалистов – органическая связь с родными истоками, с горным пейзажем, с общим историческим корнем своей малой родины.

В функциональных парадигмах современной аварской поэзии стабилизировалась традиция обращения к принципам народной эстетики. В литературных связях Ф. Алиевой и М. Ахмедова прослеживаются особые формы народной эстетики, в которых утверждается художественный идеал, укрепляющий лирическую основу и общий романтический настрой.

Обращение к проблеме литературных связей, попытка проникнуть в суть художественного текста, до конца недоступного, имеющего отношение к вопросам межлитературного процесса и межличностного характера, – это одно из приоритетных направлений современного дагестанского литературоведения. Наша практика исследования литературных связей Ф. Алиевой и М. Ахмедова может служить перспективным шагом вперед в этом направлении, примерной литературоведческой ориентацией для интересующихся данной проблемой.

Библиографический список

1. Ахмедов М. *Классические звезды*. Махачкала, 2008.
2. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии*. Махачкала, 1998.
3. Гаджилова Ш.М. Философские размышления как основа поэтической концепции творчества М. Ахмедова. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 402–404.
4. Ахмедов М. *Поэт и родина*. Махачкала, 2006.
5. Гаджилова Ш.М. Творчество М. Ахмедова в контексте патриотических традиций аварской поэзии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Издательство «Грамота», 2002; Т. 13, Выпуск 12.
6. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур. *Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. Москва, 1960; Выпуск 3: 177–186.
7. Гамзатов Г.Г. Литературная классика: аспект социально-эстетического функционирования в прошлом и настоящем. *Литература Дагестана и жизнь*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1986: 79–91.

References

1. Ahmedov M. *Klassicheskie zvezdy*. Mahachkala, 2008.
2. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po`ezii*. Mahachkala, 1998.
3. Gadzhilova Sh.M. Filosofskie razmyshleniya kak osnova po`eticheskoj koncepcii tvorchestva M. Ahmedova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 402-404.
4. Ahmedov M. *Po`et i rodina*. Mahachkala, 2006.
5. Gadzhilova Sh.M. Tvorchestvo M. Ahmedova v kontekste patrioticheskih tradicij avarskoj po`ezii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Izdatel'stvo «Gramota», 2002; T. 13, Vypusk 12.
6. Zhirmunskij V.M. Problemy sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya literatur. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka*. Moskva, 1960; Vypusk 3: 177-186.
7. Gamzatov G.G. Literaturnaya klassika: aspekt social'no-`esteticheskogo funkcionirovaniya v proshlom i nastoyaschem. *Literatura Dagestana i zhizn'*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986: 79-91.

Статья поступила в редакцию 22.11.22

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-497-500

Davletbaeva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*
Bagmanova S.V., *senior teacher, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: bagmanovas@mail.ru*

ON THE QUESTION OF TERMINOLOGICAL NOMINATION OF ADVERBIAL VOCABULARY IN CHINESE AND THE EVOLUTION OF APPROACHES TO DETERMINATION OF THE ADVERB AS A PART OF SPEECH IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS. The study highlights a phenomenon of Chinese adverbial vocabulary. The authors of the work suggest that the study of the problem of part-of-speech attribution of words in Chinese is a promising area of – scientific activity, since it contributes to the development of methods of translation and teaching of this language, which is dictated by the current level of development of partnerships between Russia and China. This category of words, which is significant in pragmatic and communicative terms, is widely used both in written and oral speech. Adverbs of the Chinese language are capable of expressing a whole range of connections and relationships, since they include diverse and multidimensional characteristics. Therefore, understanding the functional-syntactic and pragmasemantic features of this category of words develops the methodological, fundamental-theoretical and scientific-practical base of Russian Sinology, deepens knowledge about the morphological features of the Chinese language.

Key words: **adverb, adverbial vocabulary, lexical unit, category, Chinese.**

А.Ф. Давлетбаева, *канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*
С.В. Багманова, *ст. преп., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: bagmanovas@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ АДВЕРБИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЭВОЛЮЦИИ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАРЕЧИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Настоящее исследование посвящено изучению феномена китайской адвербиальной лексики. Авторы данной работы предполагают, что изучение проблем частеречной принадлежности слов в китайском языке является перспективным направлением научной деятельности, поскольку способствует развитию методики перевода и преподавания данного языка, что продиктовано современным уровнем развития партнерских отношений между Россией и Китаем. Эта значимая в прагматическом и коммуникативном планах категория слов широко употребляется как в письменной, так и в устной речи. Наречия китайского языка способны выражать целый спектр связей и отношений, поскольку включают в себя разноплановые и многомерные характеристики. Поэтому осмысление функционально-синтаксических и прагмасемантических черт данной категории слов развивает методологическую, фундаментально-теоретическую и научно-практическую базу отечественной синологии, углубляет знания о морфологических особенностях китайского языка.

Ключевые слова: **наречие, адвербиальная лексика, лексическая единица, категория, китайский язык.**

The adverbial system is an important part of the lexical structure of the Chinese language and is characterized by a high degree of diversity both in terms of semantic and grammatical features. **The relevance** of this study is determined by the fact that this group of words plays an important role in the formation of all kinds of speech communications, since it is widely used in the construction of statements that are diverse in content and actively functions at all levels of the language. Adverbs participate in the formation of strong syntactic links and, due to the property of multidimensionality, are actively involved in the process of creating complex systems of internal relationships. The adverbial vocabulary of the Chinese language performs the function of updating the category of modality. Adverbs are very productive in terms of content, since they are able to most capaciously and fully solve communicative tasks that are not related to the subject plan of the statement.

The purpose of this work is to study the features of the terminological nominations of Chinese dialects, history and further prospects for the development of their research. **The objectives** of this work are to describe the evolution of the terms of adverbs in the Chinese language, as well as to analyze approaches to establishing their part-of-speech belonging of words to the category of adverbs. In their work, the authors mainly rely **on functional-syntactic analysis and descriptive methods** for processing factual material.

The theoretical significance of the study lies in the expansion and deepening of existing views on the features of the adverbial vocabulary of the Chinese language. **The practical significance of the work** is determined by the fact that the results and conclusions presented in this article can be widely used in the practice of translation, as well as in teaching Chinese.

The scientific novelty of this work is determined by the fact that the authors see the lack of elaboration of topics related to Chinese adverbial vocabulary in Russian philology. The formation of adequate ideas about the features of this category of words contributes to the development of the most effective strategies for teaching Chinese as a foreign language.

The analysis of adverbial vocabulary is one of the youngest areas in the field of studying the parts of speech of the Chinese language. The highest peak of scientific publications, the subject of which is the mentioned group of words, falls on the last decades.

Since the adverbial system of the Chinese language is rich and diverse, scholars dealing with this problem offer original concepts and approaches to the definition and classification of adverbs. And, although at first glance, the lexical and syntactic functions of the part of speech we are considering are quite obvious, in reality this category of words is very complex, since it is formed by a set of units that translate highly specific and individual characteristics, both in terms of grammar and meaning.

The set of units united in a common group called «adverbs» is not homogeneous, since, within the framework of this category, subgroups can be distinguished, the properties of which differ significantly from each other in terms of stylistic patterns of use, pragmasemantic and syntactic potential. In view of serious theoretical disagreements regarding the functional features inherent in adverbs, there remains a need for further study of them.

It is very interesting that, historically, both domestic and Chinese linguists approached the study of adverbial vocabulary from the same positions.

For example, V.V. Vinogradov wrote as follows: «The category of adverbs has long been a dumping ground for all the so-called «immutablewords» [1, p. 595].

The well-known Chinese linguist Lü Shu-hsiang spoke about Chinese dialects as follows: «副词本来就是个大杂烩», which in Russian means: «Наречия изначально представляют собой смесь всякой всячины» [2, p. 42].

Indeed, adverbs in Chinese are a relatively young and highly specific category of words, forming a labile system characterized by a high degree of dynamism. This phenomenon is associated with the impossibility of rigidly specifying the lexical and grammatical conditions for the inclusion of units in the specified class, since the continuous process of evolution of the intralinguistic space affects all categories of words. If in early studies scientists assigned Chinese adverbs only an auxiliary role, which consisted in adjoining the predicate, then more modern sources note the ability of adverbs to perform the functions of predicates within narrow situations, independently form syntactically complete sentences, serve as short answers to a question, etc. [3].

The issue of studying the adverbial vocabulary of the Chinese language falls into the field of scientific interests of many domestic and foreign scientists, who face a number of intractable problems:

1) to which category it is more expedient to attribute adverbs – to official or significant words;

2) how to determine the final composition of the adverbial set if there is no specific set of formal criteria, and the intraspecific composition of words of the specified category is so diverse that it does not allow the above criteria to be formulated;

3) what syntactic functions should be assigned to adverbs, if they can appear in sentences in completely different guises;

4) what classification model of the adverbial system, built according to the semantic principle, can be considered the most objective, if in the semantic plan this category of lexemes unites an exceptionally disparate range of words;

5) how many adverbs are there in Chinese and how to find their exact number?

As we can see, all the questions listed above are interrelated, therefore, an integrative approach to the study of the vocabulary of Chinese adverbial lexemes is the most preferable, since it allows solving a number of systemic issues about the functional-syntactic and pragmasemantic features of adverbs in the Chinese language.

For the first time, adverbs as an independent part of speech were singled out by the Chinese linguist Ma Jianzhong (马建忠). In the treatise «马氏文通» he designated them with the term «状字 » (zhuàngzì), i.e. literally «adverbial modifiers words», the central task of which was to describe the manner of action. In this scientific work, we also find an attempt to comprehend the nature of adverbs by building the first classification model of adverbial lexemes of the Chinese language, which was undertaken in order to identify the main patterns of the existence of these units in the space of the Chinese language [4]. From this moment begins a long way of researching adverbs, which can be described as a century-long history of disputes and contradictions.

Turning to the terminological apparatus of adverbial vocabulary, it should be noted that the concept of «状字» (zhuàngzì), introduced by Ma Jianzhong in 1898, is now considered obsolete by philologists. It appeared in Chinese grammars until 1983, exactly until the Chinese linguist Jin Beizi (金北梓) published his scientific work «国文法之研究», in which for the first time he used the concept of «副词» (fùcí) to designate adverbs, widely recognized in the scientific community and, subsequently, became commonly used [5].

Very interesting results can be obtained by analyzing the hieroglyphic composition of the term «副词» (fùcí) used in modern Chinese linguistics. The first hieroglyph « 副» (fù) means «auxiliary, additional», and the second hieroglyph «词» (cí) is translated into Russian as “слово”.

Thus, we get a term whose connotative plan includes the semantics of syntactic secondary importance in relation to the main members of the sentence – the subject and the predicate – since the adverb in the sentence structure most often performs the function of a circumstance, shaping the predicate expressed by the verb, verb phrase, adjective and etc.

In all kinds of studies devoted to the adverbial vocabulary of the Chinese language, the starting point of the study is the definition of the category under consideration, since it is formed through a comprehensive enumeration of the key properties characteristic of a given group of linguistic units.

Thus, on the example of the definitions given to dialects by Lu Shu-hsiang, Zhu Dexi, Liu Yuehua, Yang Defeng and Zhang Yisheng in different historical periods, one can trace the evolutionary path traveled by generations of scientists in search of answers to questions about the essence of adverbs and their vocabulary-grammatical features.

Lu Shu-hsiang uses the term “limiting word” as an equivalent replacement for the word «adverb», referring to one of the conceptual functions performed by this part of speech. Based on his assumptions, the scientist identifies such groups of words as «restriction in space», «restriction in time», «restriction in the form or manner of the course of action», «restriction in degree», «limitation of the evaluative nature (modality)», «restriction by negation», «restriction of a general nature» [6, p. 49–50].

Zhu Dexi (朱德熙) in his scientific work «语法讲义» writes the following about the adverbial vocabulary of the Chinese language: «我们把副词定义为只能充任状语的虚

词», i.e. «We define an adverb as a function word, the only ability of which is to act as a circumstance» [7, p. 217].

Within the framework of this definition, the scientist draws a clear line between adverbs and adjectives, which, in turn, can also serve as adverbs. Zhu Dexi notes an important aspect, which is that «形容词是实词，副词是虚词», i.e. «Adjectives are significant words, and adverbs are functional» [7, p. 217].

As arguments are in favor of his point of view, the scientist gives the following considerations: adjectives, unlike adverbs, have a greater degree of freedom and can independently form sentences. The role set of syntactic functions for adjectives is much wider than for adverbs – it includes the ability to act not only as a circumstance, but also as a definition, predicate, complement, etc. On the contrary, the adverbial vocabulary of the Chinese language does not have such independence, therefore, it can exist only by forming intra-syntactic links, i.e. as part of a linkage with other words, without the ability to build a complete sentence.

As from the point of view of Lu Shu-hsiang, so Zhu Dexi, the adverb plays a secondary role, that is, it is an auxiliary linguistic phenomenon, the foundation for the formation of which was the significant parts of speech.

Liu Yuehua (刘月华) in «实用现代汉语语法» defines the category of lexemes we study in the following way: «副词是用在动词，形容词前面起修饰，限定作用的词。常用来说明动作行为或性质状态等所涉及的范围，时间，程度，情态以及肯定或否定的情况。有时也用来表示两种动作行为或性质状态之间的关系». Translated into Russian, this means: «Наречия – это слова, которые ставятся перед глаголами или прилагательными с целью их оформления или ограничения. Часто употребляются для описания манеры движения или действия или свойств состояния, в тех ситуациях, которые касаются объемов, времени, степени, модальности, а также в ситуациях утверждения или отрицания. Иногда используются для описания характера взаимосвязей между двумя типами манер движения или действия или свойств состояния» [8, p. 209].

Yang Defeng (杨德峰) also adheres to a similar view on the adverbial composition of the Chinese language, defining it as follows: «用在动词（短语），形容词（短语），前面，起着修饰，限定作用的词叫做副词», i.e. «words that are placed before verbs (and their phrases) or adjectives (and their phrases) in order to describe or limit them are called adverbs » [9, 55].

Zhang Yisheng, in his fundamental study «现代汉语副词研究», dedicated to the adverbial vocabulary of the Chinese language, writes the following: «副词是主要充当状语，一部分可以充当句首修饰语或补语，在特定条件下一部分还可以充当高层谓语或准定语的具有限制，描摹，评注，连接等功能的半开放类词», i.e. «Adverbs mainly serve as adverbial modifiers. Some of them can play the role of a modifier for the beginning of a phrase or a complement. Under certain circumstances, some adverbs can serve as a semi-open class of words that perform the functions of a compound predicate or quasi-attribute and have the options of limitation, clarification, description, connection, etc.» [3, p. 10].

Already at the initial stage of the study of Chinese adverbial vocabulary, linguists understood the impossibility of applying scientific methods and approaches that are classical in the study of the vocabulary of Indo-European languages. Thus, the morphological principle of establishing the part-of-speech attribution of a word in Chinese is of little use, since its lexical units are characterized by a very narrow range of possible morphological changes. That is why scientists, first of all, focused on the consideration of the semantic component of adverbial vocabulary, highlighting the semantic criterion as a key one in the problem of identifying a word as an adverb.

However, the conceptual component of adverbial lexemes is characterized by a high degree of subjectivity, since it completely depends on the perception of the word by the researcher, therefore it is not 100% reliable and is not capable of truly reflecting the true essence of the category of words being studied. The subjectivity of the perception of the lexical component led to the fact that different scientists singled out an unequal number of adverbial lexemes, and the numbers could differ from each other not by tens, but by hundreds of units. In the case of using the semantic function to distinguish between adverbs, it naturally included words that historically were customarily attributed to other parts of speech, for example, to adjectives or nouns.

Since the reliance on the semantic aspect did not allow building an ideal and complete concept that would be valid for any adverbial unit under study, scientists are moving on to the next stage of the analysis of adverbial lexemes from the point of view of their grammatical functions. In this transition, the linguist Ji Wei (季薇) clearly sees the influence of Western structuralist linguistics, which postulated the need to classify words based on their grammatical characteristics [5, p. 9].

As a result of many years of observation, it becomes clear that an important feature that allows adverbs to be distinguished from a huge array of Chinese words into a separate group is a formalized syntactic feature, on the basis of which the following assumption is built: adverbs are a category of words that can act as an adverbial modifier. Based on this postulate, definitions are formulated in which the ability to define, limit and modify the predicate is assigned to adverbs. However, the syntactic criterion is also not sufficient, since it limits the possibility of adverbial vocabulary to the functional of the adverbial modifier, which does not reflect the actual linguistic realities.

The final stage in the evolution of points of view on the problem of the definition of adverbs in the Chinese language can be defined as integrative: it includes both a conceptual function and a syntactic feature. The latter approach is currently the leading one and is presented in various variations in modern grammars of the Chinese language.

Zhang Yisheng writes about the integrative approach as the most preferable: «确定汉语副词的基本原则应该是： 以句法功能为依据， 以所表意义为基础», which translated into Russian means: «Основной принцип определения наречий должен основываться и на их синтаксических функциях, и на выражаемых ими значениях» [3, p. 10].

No less interesting are the ways of studying Chinese dialects by domestic Sinologists.

So, A.A. Dragunov, having studied the adverbial vocabulary of the modern Chinese language, noted the following: «In the system of Chinese parts of speech, the adverb occupies a special place. The main grammatical feature of adverbs in Chinese is that (with some exceptions, which will be discussed below) the functions of an adverb are limited to a single member of a sentence – an adverbial modifier, that is, a definition either to the predicate or to the sentence as a whole» [10, p. 205].

After 30 years, V.I. Gorelov in the «Chinese Grammar» gave a more specific definition: «An adverb is a part of speech denoting a sign of an action or a sign of quality, as well as the degree of a sign. In addition, the adverb can indicate the place and time of the action or manifestation of the quality» [11, p. 36].

In the 21st century, O.S. Litvintsev defines the adverbial lexeme most fully and extensively as «a word denoting a sign of an action, state, quality or property of an object. Adverbs answer the question «how?» and usually take a place before the predicate as words explaining time, repetition, scope, degree, quality, character, state or mode of action» [12, 54].

Based on the above definitions, it can be argued that the syntactic principle of establishing the part-of-speech belonging of a word is the most objective in the Chinese language. Here we see a smooth transition from the grammatical function of the word to its role in the syntactic structure of sentences. This postulate seems to be true for adverbs as well.

It is the formal approach to identifying words with similar characteristics and functions in a sentence that makes it possible to most accurately identify the group of words under study based on the commonality of properties transmitted under the same conditions.

Thus, all the above definitions can be considered as the clearest examples in which the views of scientists from different historical periods on the essence of the category of adverbs are found. In an effort to define this part of speech as a separate group of words, linguists have gone in several ways. The first way is characterized by an attempt to identify adverbs in terms of their lexical meaning, i.e. indicate that this category of words is intended to describe actions or states by expressing their volume, scale, frequency of occurrence, etc. In the light of the second approach, adverbs are described through their inherent grammatical function – to serve as an adverbial modifier, whose central role is to change and supplement the predicate. The third way – complex – is typical for later studies. It implies the unification of the first and second ways of identifying adverbs and is a comprehensive explanation of the essence of the adverbial vocabulary of the Chinese language.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва, 2001.
2. 吕叔湘. *汉语语法分析问题*. 北京, 1983.
3. 张谊生. *现代汉语副词研究*. 上海，2001.
4. 马建忠. *马氏文通*. 北京, 2010.
5. 季薇. *现代汉语副词问题的研究*.硕士学位论文. 天津, 2001.
6. Люй Ш.-С. *Очерк грамматики китайского языка.* Слово и предложение. Москва, 1961; Т. 1.
7. 朱德熙.*语法讲义*. 北京, 1983.
8. 刘月华. *实用现代汉语语法*. 北京, 2004.
9. 杨德峰. *对外汉语教学核心语法*.北京, 2009.
10. Драгунов А.А. *Исследования по грамматике современного китайского языка.* Части речи. Москва, 1952; Т. I.
11. Горелов В.И. *Теоретическая грамматика китайского языка.* Москва, 1982.
12. Литвинцев О.С. *Практическая грамматика китайского языка*. Абакан, 2018.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove).* Moskva, 2001.
2. 吕叔湘. *汉语语法分析问题*. 北京, 1983.

3. 张谊生. *现代汉语副词研究*. 上海, 2001.
4. 马建忠. *马氏文通*. 北京, 2010.
5. 季薇. *现代汉语副词问题的研究*.硕士学位论文. 天津, 2001.
6. Lyuj Sh.-S. *Ocherk grammatiki kitajskogo yazyka.* Slovo i predlozhenie. Moskva, 1961; T. 1.
7. 朱德熙.*语法讲义*. 北京, 1983.
8. 刘月华. *实用现代汉语语法*. 北京, 2004.
9. 杨德峰. *对外汉语教学核心语法*.北京, 2009.
10. Dragunov A.A. *Issledovaniya po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka.* Chasti rechi. Moskva, 1952; T. I.
11. Gorelov V.I. *Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka.* Moskva, 1982.
12. Litvincev O.S. *Prakticheskaya grammatika kitajskogo yazyka*. Abakan, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.11.22

УДК 821.512.151 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-500-502

***Dedina M.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior research associate, S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: dedina76@yandex.ru*

IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FEATURES OF DIMAN BELEKOV'S JOURNALISTIC WORKS. The article is part of a large research work related to the study of features of the art world of the Altai writer, publicist, politician Diman Belekov. The subject of the study is the artistic and journalistic works of the writer, while at present D. Belekov's journalism includes both analytical and informational articles. It is in the writer's artistic journalism, which became dominant in his later work, that the actual problems of national self-determination, self-preservation and self-identification are reflected in the context of the Eurasian idea of cultural and spiritual development of society. The analysis of artistic journalism allows to conclude that in the center of the author's picture of the world there is always the image of the Sacred Altai, which is actualized as the spiritual center of Eurasia.

Key words: **artistic journalism, essay, Diman Belekov, Altai, Eurasianism.**

***М.С. Дедина,** канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр., Научно-исследовательский институт алтаистики имени С.С. Суразакова, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: dedina76@yandex.ru*

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДИМАНА БЕЛЕКОВА

Статья является частью большой исследовательской работы, связанной с изучением особенностей художественного мира алтайского писателя, публициста, политического деятеля Димана Белекова. Предметом нашего изучения стали художественно-публицистические произведения писателя, в то время как в настоящее время публицистика Д. Белекова включает и аналитические, и информационные статьи. Именно в художественной публицистике писателя, ставшей доминантной в позднем его творчестве, отражены актуальные проблемы национального самоопределения, самосохранения и самоидентификации в контексте евразийской идеи культурно-духовного развития общества. Анализ художественной публицистики позволяет сделать вывод, что в центре авторской картины мира всегда находится образ Священного Алтая, который актуализируется как духовный центр Евразии.

Ключевые слова: **художественная публицистика, эссе, Диман Белеков, Алтай, евразийство.**

Диман Белеков (Белеков Иван Итулович) – известный политик, журналист, общественный деятель, автор более десяти сборников художественных произведений. На сегодняшний день творческий арсенал поэта, кроме лирики, включает публицистику и драматургию. На его художественное мастерство значительное влияние оказала и переводческая деятельность, поскольку в его переложении на алтайском языке зазвучали стихи М. Лермонтова, С. Есенина, поэтов Монголии, Японии, Турции, Азербайджана, Латвии и некоторых др. стран. В полной мере произведения писателя, так же как особенности его творческого развития, до настоящего времени не осмыслены.

Творчество Д. Белекова в разное время попадало в призму внимания таких литературоведов и критиков, как В. Чичинов, С. Каташ, Н. Киндикова. С отзывами о лирике Д. Белекова в большей части в периодической печати выступили Б. Бедюров, Л. Кокышев, Т. Шинжин, которые стали первыми критиками молодого автора. П. Самык написал рецензии к нескольким сборникам поэта. В 1980-е гг. со статьями в газете «Алтайдын Чолмоны» о стихах поэта высказались А. Ередеев, К. Тепуков, Б. Укачин, А. Адаров и др.

Предметом изучения в данной работе стали публицистические произведения Д. Белекова. Актуальность темы исследования заключается в необходимости осмысления духовно-нравственного потенциала и посыла, заложенного в художественной публицистике писателя. Новизна исследования заключается в том, что художественная публицистика Д. Белекова до настоящего времени не была предметом специального анализа.

Данное исследование было предпринято в рамках изучения литературного портрета автора, поэтому теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что полное и глубокое постижение художественного мира писателя Димана Белекова невозможно без учета его художественной публицистики. Именно она, доминируя в его позднем творчестве, является отражением мировоззренческих и философских воззрений автора. Целью работы стало изучение идейно-художественных особенностей публицистических произведений писателя, что позволит выявить, во-первых, творческую эволюцию художественного мира, а также трансформацию мировоззренческих постулатов, являющихся базовой основой его авторского художественного мира. Для достижения поставленной цели в ходе работы были реализованы следующие задачи:

– выявлен и обозначен круг произведений писателя, которые можно отнести к художественно-публицистическим;

– в эволюционном плане прослежены этапы развития;

– обозначены ключевые идейные доминанты, а также проанализированы средства и способы их репрезентации в художественном тексте.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в потенциале включения результатов работы для дальнейшего изучения творчества Димана Белекова, а также в обобщающих исследованиях, касающихся истории алтайской литературы и художественной публицистики Горного Алтая.

Первым публицистическим произведением, которое вошло в библиографический указатель писателя, стал очерк «Јакшылар ба!» («Здравствуйте!»), который был опубликован в коллективном сборнике «Время рождается в сердце» [1]. Данное издание представляет сборник художественной публицистики, в который включены размышления Д. Маскиной, К. Телесова, Т. Шинжина и др. Главным героем очерка Д. Белекова становится известная актриса Дьайкан Дугина, а тематическая доминанта основана на осмыслении таких философских категорий, как судьба и память. На основе исторических фактов писатель строит повествование о жизни Д. Дугиной, называет имена, оказавшие в ее биографии ключевое значение. Здесь переплетаются и исторические события съемок художественного фильма в Горном Алтае и реалии начала 1930 гг. в Горном Алтае как через воспоминания Д. Дугиной, так и на основе известных исторических событий. Таким образом, в повествовании органично переплетаются факты и эпизоды, поведанные автору самой актрисой, а также людьми, знавшими ее, о том, как она стала актрисой. Таким образом, через совокупность социальных факторов писатель раскрывает удивительную судьбу и историю успеха уникального человека, талантливой актрисы Д. Дугиной.

Следующий публицистический опыт Д. Белекова связан с подготовкой и выходом в свет антологии алтайской поэзии «*Алтай совет үлгерлик*» (1987). Здесь им написано предисловие «*Тургузаачынан*» («От составителя») и послесловие «*Таң адып јат, туругар*!» («Заря наступает, вставайте!») [2]. Если введение к книге от составителя имеет информативную направленность и дает общие представления об антологии, об этапах работы над ней, основных целях, структуре, принципах расположения материала и т. д., то послесловие – яркую аналитическую составляющую. В статье «*Таң адып јат, туругар*!» писатель попытался рассмотреть истоки и основные предпосылки зарождения алтайской литературы, этапы развития и особенности авторского повествования на каждом из них. Он обращается к научным трудам С. Суразакова, касающимся древнетюркского периода литературы, к исследованиям В. Радлова, С. Малова, Н. Баскакова, В. Томпсена о древнетюркских памятниках. Как об основе алтайского художе-

ственного слова автор пишет и об эпосе: «*Алтайда архитектураның атту-чуулу кереестери јазалбаган, бастыра телекей үстине јайылгадый опералар јаңыланбаган, салкын-куйундый куулгазынду ойын-бијелер јазырабаган. Је Алтай телекейдиң культуразының алтын байзынына улу эпосты берген, чӱмдӱ ойгор сӧстиң ле үлгерлик јебрен јаңжыгуның кереес јаркынын кошкон*» («На Алтае нет великих архитектурных памятников, нет оперетт, эхом отдававшихся по всему миру, не гремели завораживающие словно вихрь танцы. Но Алтай дал в золотую сокровищницу человечества великий эпос, великое мудрое слово и отблеск древних стихотворных традиций» [2, с. 417].

Д. Белеков в своей статье дает обзорный анализ развития алтайской поэзии, основываясь на принципах социалистического реализма, начиная с творчества М. Чевалкова и И. Штыгашева, через произведения поэтов первых десятилетий советской власти, до творчества современных алтайских писателей.

В очерке, наряду с фактами, подкрепленными научными исследованиями, присутствует богатый образно-эмоциональный стиль выражения. К примеру, во вводной части статьи автор пишет: «Алтайская поэзия мне видится растущим зеленым кедром. У него бывают и богатые орехом годы, и уныние, холода, от которых трещат ветки, и грустное состояние тишины. Но стоит он крепко со стройным станом. У кедра корни всегда глубокие и сильные» [2, с. 416]. Это образное становится не только яркой метафорой, но и основой для художественного изображения взлетов и падений алтайской поэзии. Здесь и зарождение, о котором автор пишет с опорой на исследования З.С. Казагачевой, и трагедия времен репрессий 1930-х гг., и время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Пишет он и о ренессансных 1960-х гг., и о современном ему времени, в конце 1980-х гг. констатирует наличие революционных перемен. «*Јаңыртулу кубулталар бистиң де литератураны јаңы јолдорго чыгарат. Алтай үлгерчилердиң революцион өй тужындагы чӱмдеген канату сӧзин катап ла айдадыс: «Таң адып јат, туругар!*» («Перемены, несущие обновление, и нашу литературу выводят на новые пути. И вновь мы произносим крылатое выражение, сказанное алтайскими поэтами еще в те революционные времена: «Заря поднимается, вставайте!») [2, с. 426].

Если в ранний период творчества, до 1985 г., художественный арсенал Д. Белекова в своей доминирующей основе состоял из лирических жанров, то на этапе зрелости наблюдается тяготение к прозаическим художественно-публицистическим произведениям. Результатом подобной работы стал сборник писателя «С какого ты Алтая?» («Сен кажы Алтайдан?», 2018). В аннотации к сборнику отмечено, что «предлагаемые читателю страницы представляют собой лирико-философские размышления автора, человека – за которым не только громадный и непреходящий жизненный опыт, но и прошедшего путь до верхов власти, откуда более отчетливо видны проблемы Отчизны. Его сокровенные думы – о колыбельной земле Алтая, ее людях, о будущности нашего родного Отечества – России – Евразии» [3, с. 4]. Книга писателя стала отражением его мировоззрения, понимания духовно-исторического вектора развития современного ему общества. В лирико-философских эссе автор выразил мысли о прошлом и о будущем Алтая, о его месте в современном цивилизационном и культурно-историческом пространстве.

Центральной идейной составляющей в данном издании стала концепция евразийства как научного учения, которое в последнее два десятилетия становится доминирующей в высказываниях Д. Белекова, составляя базовую основу его мировоззрения. Тема евразийства стала ключевой на Международном форуме «Этнокультурное единство народов Евразии», посвященном Л.Н. Гумилеву, одним из организаторов которого стал писатель-политик. В рамках данного мероприятия были обсуждены такие вопросы, как «Лев Гумилев и теория этногенеза», «философия культуры», «этнокультурные процессы тюркско-монгольских народов Центральной Азии» и др. Именно идеи Л. Гумилева оказались наиболее близки пониманию взаимосвязей природных и социальных начал, положивших начало формированию мировоззренческих концепций позднего литературного творчества Д. Белекова.

Эта концепция была основной в нескольких сборниках, идейным вдохновителем которых стал Д. Белеков. В 2004 г. в 4 выпуске серии «Наследие народов Российской Федерации» вышло в свет издание «Алтай – сокровище культуры», в числе редакционной коллегии которого был и Д. Белеков, занимавший на то время должность министра культуры Республики Алтай. В своей информационно-публицистической статье «Духовный полюс планеты» он подчеркнул, что «во всех фольклорных и письменных традициях Алтай воспринимается как некий духовный центр центральной части Евразийского континента» [4, с. 13]. В 2016 г. был издан сборник «Алтай: духовное измерение. Алтын Кабай – Алтай», подготовленный при активном участии И. Белекова [5]. В своей статье «Русский пассионарий. Алтай в судьбе идеолога евразийства Льва Николаевича Гумилева» он еще раз подчеркнул роль Алтая в евразийской культуре.

Евразийство как явление в социокультурной жизни XXI в. становится для писателя приоритетным направлением для общественного развития, которое способствует не только осмыслению этногенетического наследия многонационального сообщества, но и сохранению поликультурности и национальной самоидентичности каждого народа. В издание «С какого ты Алтая?» писатель включил ряд избранных публикаций, жанровую принадлежность которых сам определил как «философско-размышленческое эссе». Таким образом, как литератор, писатель, политик, Д. Белеков в своей книге «С какого ты Алтая?» представил прозаические лирико-философские размышления, базовой основой которых стала тема Отчизны. В большинстве своем тематическая канва его публицистических произведений созвучна основному камертону его лирики – это личность и эпоха. Базовыми основами формирования человека становится его родина, родной язык, вековечные передаваемые из уст в уста «сгустки мудрости», традиции и верования. В центре его художественного мира образ Вечного и Священного Алтая, который в позднем философском творчестве становится центром Вселенной не только для лирического героя, но и для всего человечества. Идеи евразийства, легшие в основу творческого мировоззрения писателя, основываются на понимании самоидентичности и поликультурности. Алтай же в этой системе координат становится, по Д. Белекову, «духовным центром Евразии».

Образ Алтая занимает одно из центральных мест и в очередной книге писателя «Предстояние перед Кӧк Тенгри. Чорос Гуркин как основа духовного измерения Алтая» (2020). А. Борисов о ней пишет: «В книге сочленяются лирико-публицистические и философско-концептуальные размышления. Сокровенные думы И.И. Белекова – о колыбельной земле Алтая, о сакральной памяти предков, о будущности нашего родного Отечества, об укреплении его федеративных основ, алтайском векторе евразийской интеграции» и «философско-публицистический труд И.И. Белекова вполне правомерно будет охарактеризовать как важный этап в преодолении долгого пути постижения творческого, политического, духовного наследия Григория Ивановича Гуркина – великого сына алтайского народа [6, с. 12].

Книга стала сборником публицистических размышлений писателя, объединенных идеей осмысления исторических путей развития алтайского народа, мысли об его настоящем и будущем. В предисловии к изданию писатель отметил несколько ключевых моментов, которые подвигли его, «как писателя, публициста, парламентария, взяться за перо» [6, с. 16]. Во-первых, в призме внимания автора духовно-нравственные ценности, которые отражены через осмысление исторической роли видного общественного, политического и культурного деятеля Григория Ивановича Чорос-Гуркина. Д. Белеков пишет: «Я убежден, что духовно-нравственное измерение Алтая заложено именно в такой личности, как Чорос-Гуркин, которая несет в себе генетический код алтайцев, их нравственную сущность» [6, с. 15]. Автор подчеркивает, что в его мировосприятии и мировоззрении именно Г.И. Чорос-Гуркин является «основой духовного измерения Алтая». Во-вторых, учитывая концептуально обновленную философию развития государства на современном этапе, важно «не только сохранить, но и развить духовно-культурное наследие алтайского народа, способствовать его передаче будущим поколениям как части глобального диалога поколений и культур» [6, с. 16].

Доминантным образом в книге писателя стал Священный Алтай – постоянный образ произведений Д. Белекова. В данном контексте писатель актуализирует такие религиозные понятия, базовые для традиционного мировоззрения алтайцев, как Алтай-Кудай, Кӧк Тенгри, Кан-Алтай, Матерь-Природа, Высшая Сила. На первый план выходит духовность как первооснова этногенетического самоопределения, самосохранения и самоидентификации, а вектор осмысления генетического кода «духовного измерения» направлен на личность, индивидуальность, пассионарность. Здесь писатель обращается не только к знаковой фигуре великого художника Г. Гуркина, в призму его внимания попадают многие деятели культуры, науки, политики, чья деятельность оказала значимое влияние на социокультурное развитие Республики Алтай. Словно в большой исторической мозаике, складываются в единую картину судьбы людей, создавая, отражая, складываясь в единый лик эпохи. Поэтому неслучайно обращается в своих публицистических заметках Д. Белеков к личности, к примеру, Д. Дугиной, до последнего вздоха, как подчеркивает автор, помнившей о своей родине.

Неслучайно в названии книги автор использует старославянское слово «предстояние», которое становится предметом философских размышлений писателя и означает для него «суть нахождение перед Высшей Силой, «благоговейное соприсутствие» [6, с. 18]. Глубоко религиозное и исповедальное начало для автора-повествователя становится доминирующим, порождая смиренное преклонение перед памятью, наследием предков и священным духом Алтая, такого же «живого и говорящего», каким видел его Г. Гуркин.

Таким образом, публицистика в творчестве писателя занимает особое место, являясь средством художественного самовыражения. Результаты исследования показали, что идейно-художественные доминанты, обозначенные писателем на начальном этапе творческой деятельности, были углублены и развиты зрелый период творчества. Диахронический анализ позволяет сделать выводы о том, что в тематическом плане публицистика писателя претерпела явные трансформации: если в конце 1970-х гг. его публицистические произведения были направлены на осмысление роли личности в истории, а предметом изображения были судьбы отдельных людей, то в 1980-х внимание писателя обращено на обобщение и анализ итогов значительного временного отрезка (антология алтайской литературы XX в.). В зрелый период творчества, который входит в новейшую алтайскую литературу, от лирических жанров доминанта авторского внимания смещается к философским размышлениям, выраженным в форме эссе (выходят в свет сборники его художественной публицистики).

В своей публицистике, относящейся к XXI в., Д. Белеков развивает идеи евразийства, а центром Евразийского пространства в его трудах становится Алтай по праву своих географических, природных данных, имеющий и богатейшее куль-

турно-духовное наследие. В призме внимания автора – алтайский вектор развития евразийства, направленный на сохранение поликультурности и самобытной культуры народов, объединенных единым духовно-историческим пространством Евразии.

Полученные результаты исследования могут стать посылом для будущих исследователей культуры, истории и литературы Горного Алтая в аспекте диалога культур, преемственности поколений, сохранения и самосохранения самоидентификации народа в поликультурном мире.

Библиографический список

1. Белеков Д. *Jакшылар ба Время рождается в сердце*. Горно-Алтайск, 1978: 68–74.
2. Белеков Д. *Таҥ адып jат, туругар! Алтайская советская поэзия: антология (1917–1987)*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1987: 416–426.
3. Белеков Д. *С какого ты Алтая?* Горно-Алтайск: Горно-Алтайская типография, 2018.
4. *Алтай – сокровище культуры*. Москва: НИИЦентр, 2004.
5. *Алтай: духовное измерение*. Москва: НИИЦентр, 2016.
6. Белеков И.И. *Предстояние перед Кӧк Тенгри. Чорос Гуркин, как основа духовного измерения Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайская типография, 2020.

References

1. Belekov D. *Jakshylar ba Vremya rozhdaetsya v serdce*. Gorno-Altajsk, 1978: 68-74.
2. Belekov D. *Таҥ adyp jat, turugar! Altajskaya sovetskaya po`eziya: antologiya (1917-1987)*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1987: 416-426.
3. Belekov D. *S kakogo ty Altaya?* Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskaya tipografiya, 2018.
4. *Altaj – sokrovische kul'tury*. Moskva: NIICentr, 2004.
5. *Altaj: duhovnoe izmerenie*. Moskva: NIICentr, 2016.
6. Belekov I.I. *Predstoyanie pered Kӧk Tengri. Choros Gurkin, kak osnova duhovnogo izmereniya Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskaya tipografiya, 2020.

Статья поступила в редакцию 23.11.22

УДК 821.161.1. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-502-504

***Dediukhina O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru

THE TEST OF DEATH IN THE NOVEL BY L.N. TOLSTOY "THE DEATH OF IVAN ILYICH" AND THE STORY BY V.M. GARSHIN "NIGHT". In the article, through a comparative analysis the novel by L.N. Tolstoy "Th e Death of Ivan Ilyich" and the story of V.M. Garshin "Night", in which the heroes are tested by death, similarities and differences are founded in the main concept of the works, images of the central characters are revealed. It turns out that both Tolstoy and Garshin focus on the problem of the illusory existence of modern man, busy achieving false goals, selfish and lonely. Death becomes a test of life for authenticity, in a situation where death is close, the heroes realize that everything in their life was "not right", and the true meaning of earthly existence is to forget one's "I" for the sake of others, to enter into a common life. The meaninglessness of the existence of an adult is opposed to the time of childhood, filled with purity, sincerity, real joy. Along with the motive of death, the motive of lies and the motive of insight are key in the works. The authors turn to symbolic images. For example, a narrow black bag in Tolstoy's story, frost, a winter garden in Garshin's story symbolize death, the personification of insight is the light that the characters see before death.

Key words: **L.N. Tolstoy, V.M. Garshin, existential problems, ethical problems, motive of death, motive of epiphany, symbolic images.**

***О.В. Дедюхина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: dedyuhina.olga28@mail.ru

ИСПЫТАНИЕ СМЕРТЬЮ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «СМЕРТЬ ИВАНА ИЛЬИЧА» И РАССКАЗЕ В.М. ГАРШИНА «НОЧЬ»

В статье посредством сравнительно-сопоставительного анализа повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича» и рассказа В.М. Гаршина «Ночь», в которых герои подвергаются испытанию смертью, выявляются сходства и отличия в основной концепции произведений, образах центральных персонажей. Обнаруживается, что и у Толстого, и у Гаршина в центре внимания оказывается проблема иллюзорности бытия современного человека, занятого достижением ложных целей, эгоистичного и одинокого. Смерть становится проверкой жизни на подлинность, в ситуации близости смерти герои осознают, что в их жизни все было «не то», а истинный смысл земного бытия в том, чтобы забыть свое «Я» ради других, войти в общую жизнь. Бессмысленности существования взрослого человека противопоставляется время детства, наполненное чистотой, искренностью, настоящей радостью. Наряду с мотивом смерти, ключевыми в произведениях являются мотив лжи и мотив прозрения. Авторы обращаются к символическим образам. Например, узкий черный мешок в повести Толстого, мороз, зимний сад в рассказе Гаршина символизируют смерть, олицетворением прозрения выступает свет, который видят герои перед смертью.

Ключевые слова: **Л.Н. Толстой, В.М. Гаршин, экзистенциальная проблематика, этическая проблематика, мотив смерти, мотив прозрения, символические образы.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что, хотя интерес В.М. Гаршина к философским построениям и их выражению в творчестве Л.Н. Толстого, близость этических установок, направленных на определение истинного смысла земного бытия, экзистенциальная проблематика произведений обоих авторов оказывались в поле зрения литературоведов, развернутого сравнительно-сопоставительного анализа поэтики Толстого и Гаршина, в частности мотива смерти, не осуществлялось. Современное литературоведение исследует указанную проблематику писателей по преимуществу изолированно. Философско-этический компонент произведений Гаршина является предметом изучения, например, в статьях В.Н. Кожуховской [1], В.М. Шелюто [2], В.Ю. Даренского [3]; нравственный императив, мотив смерти в поэтике Толстого осмысляются в работах Б.Н. Тарасова [4], В.Н. Крылова, С. Чжэн [5], В.Г. Андреевой [6] и др.

Л.Н. Толстой и В.М. Гаршин могут быть названы конгениальными личностями. Для Гаршина Толстой был кумиром и учителем. Их взгляд на мир и место человека в нем, на искусство, а также оценка значения моральных ценностей в человеческом бытии во многом близки. Уже во время первой встречи с Гаршиным в 1880 году Толстой испытал к нему глубокую симпатию, идея Гаршина о необходимости всеобщего примирения и всепрощения соотносилась с переживаниями самого Толстого. Произведения Гаршина снискали одобрение Толстого, рассказ же «Ночь» вызвал восхищение писателя. Между художественными задачами и их выражением в повести Толстого «Смерть Ивана Ильича» (1886) и рассказе Гаршина «Ночь» (1880) много общего, что и обусловило необходимость настоящей работы.

Цель исследования состоит в обнаружении общих и отличительных черт в функции мотива смерти в его соотнесенности с основной концепцией в произведениях Толстого и Гаршина. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, определить, как решается у каждого из авторов проблема жизни и смерти; во-вторых, выявить, какую художественную нагрузку несут мотивы прозрения, лжи, воспоминания о детстве; в-третьих, исследовать роль ряда символических образов и, в частности, образа света. Научная новизна работы определяется тем, что в ней впервые предпринимается попытка сравнительно-сопоставительного анализа повести Толстого «Смерть Ивана Ильича» и рассказа Гаршина «Ночь», осмысления философской категории смерти как способа оценки истинности земного бытия человека.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что основные положения статьи могут послужить материалом для дальнейшего изучения общих черт и отличий в мировоззрении и поэтике Л.Н. Толстого и В.М. Гаршина, найти применение на лекционных и семинарских занятиях по исто-

рии русской литературы второй половины XIX века в высших и средних учебных заведениях.

Известно, что толчком к возникновению у Толстого замысла повести «Смерть Ивана Ильича» стала смерть от рака тульского судьи Ильи Ильича Мечникова, однако и воспоминания о смерти старшего брата Николая в 1860 году, потрясшей Толстого, не могло не отразиться в ней. О смерти брата Толстой писал в «Исповеди» (1882): «он… страдал более года и мучительно умер, не понимая, зачем он жил, и еще менее понимая, зачем он умирает… Никакие теории ничего не могли ответить на эти вопросы ни мне, ни ему во время его медленного и мучительного умирания» [7, с. 102]. В сходном положении изображен и герой повести Толстого. В повести «Смерть Ивана Ильича» смерть становится неким духовно-нравственным мерилом в оценке и жизни главного героя, и его окружения. Особенностью композиции повести является то, что уже в ее начале мы узнаем о смерти Ивана Ильича Головина. Автор изображает реакцию сослуживцев героя и его семьи на случившееся, которая показывает их неспособность к истинному сочувствию, эгоизм, поверхностность, поиски собственной выгоды. Сослуживцы думают о последующих перемещениях по службе, вдова о том, возможно ли получить в связи со смертью супруга больше денег. Ближайшие приятели Ивана Ильича Шварц и Петр Иванович воспринимают необходимость проститься с покойным как неприятную обязанность, поэтому ведут себя фальшиво и неискренне, и только на мгновение мысль о страдании, испытанном умершим, ужасает Петра Ивановича, а немногим позже он отправляется развлекаться игрой в карты. Б.Н. Тарасов отмечает особую роль в повести мотива игры: «Мотив игры в прямом и косвенном смысле пронизывает от начала и до конца всю первую главу и как бы соперничает, “сцепляется” с темой смерти» [4, с. 571]. Мотив игры акцентирует лицемерие изображенного в повести современного общества, показывает бессмысленность, иллюзорность существования человека, если он не задумывается о его смысле.

Оценка жизни человека дается и через судьбу главного героя, которая типична для людей его круга. Как и отец, он «ненужный член разных ненужных учреждений» [8, с. 66], окружающие видят в нем приличного и приятного человека; он всю жизнь был озабочен прежде всего своей карьерой, которая давала ему ощущение власти, и оказался в этом вполне удачлив; как многие, Иван Ильич женился без настоящей любви, поэтому жена его тяготит и раздражает; с точки зрения героя, жизнь должна протекать «легко, приятно и прилично» [8, с. 78]. Пограничной ситуацией становится в повести болезнь героя, которая способствует переосмыслению им всего его существования. Иван Ильич чувствует абсолютное одиночество: ни жена, ни взрослая дочь не испытывают к нему настоящего сочувствия и воспринимают его болезнь как неприятность, их притворство мучает героя и даже вызывает ненависть по отношению к жене. Иван Ильич осознает, что в нем совершается «что-то страшное, новое и такое значительное…» [8, с. 86], что он умирает, но это совершающееся остается неведомо для всех его окружающих, кроме буфетного мужика Герасима. Автор вводит символическую деталь – свечу. Традиционно горящая свеча означает жизнь, а потухшая – смерть. Ивану Ильичу не удается зажечь свечу, что становится указанием на его обреченность. Образ камня, летящего с возрастающей быстротой, становится символом жизни, неумолимо стремящейся к концу. Ивану Ильичу хочется сочувствия, ласки, но он этого не находит, все, что делает для него жена, она делает больше для собственного успокоения. Главным мучением Ивана Ильича во время болезни «была ложь» [8, с. 98]. Ключевым в повести становится мотив прозрения: перед смертью герой испытывает тяжелые нравственные мучения, задается глубинным мировоззренческим вопросом о том, что есть жизнь и смерть, и приходит к выводу, что вся его сознательная жизнь была «не то», и спрашивает себя: «Что ж “то”?» [8, с. 114]. Узкий черный мешок является в повести неоднократно повторяющимся символом неумолимой смерти.

В рассказе Гаршина главный герой Алексей Петрович также дает оценку прожитой жизни. Кризисный момент соотносится с символическим образом ночи, которая предстает как время погружения героем в хаос собственной души. Образ времени – один из наиболее важных в произведении, подчеркивающих краткость человеческой жизни в сравнении с вечностью: человек живет минуту, а «песенка времени» – вечная, время идет «беспощадно ровно». Образом-символом, олицетворяющим беспощадное время, являются часы, «под такт их хода прошла вся жизнь со своим кажущимся разнообразием…», «десять лет тому назад часы стучали точно так же, как и теперь, и через десять лет будут стучать точно так же… совершенно так же!» [9, с. 115]. В отличие от повести Толстого, в рассказе Гаршина осмыслению бытия человека придается более обобщенный характер без детерминации какими-либо конкретными фактами, связанными с социумом. Автором подчеркивается парадоксальность человеческой жизни, соединяющей в себе значимое, глубокое и пошлое. Алексей Петрович ощущает себя «злостным» банкротом, его жизнь предстает перед ним как ряд «безобразных и мрачных картин», ни в жизни, ни в своей душе он не находит ничего светлого, чистого, доброго, а только грязь, основной недостаток жизни – это пронизывающий ее всю обман, ложь и самому себе, и другим. Человек всю жизнь играет чью-то роль и таким образом отрекается от самого себя. Герой испытывает к людям только презрение, для него они «кровожадные, кривляющиеся обезьяны» [9, с. 123]. Осуждение себя приносит рефлексирующему герою Гаршина своеобразное наслаждение, подчеркнуто, что, даже «смешивая себя с грязью», он лжет самому себе, «потому что на самом деле он совсем не ценил себя так низко» [9, с. 117]. Человеческая жизнь в рассказе Гаршина предстает такой же, как и в повести Толстого, бессмысленной, иллюзорной, проникнутой ложью и фальшью, что и приводит главного героя к мысли о смерти. Если в повести Толстого, осознание приближающейся смерти способствует осмыслению героем жизни, то в рассказе Гаршина негативная оценка пройденного жизненного пути приводит к желанию этот путь прервать.

В произведениях обоих авторов мудрое восприятие жизни и смерти присуще человеку из народа. В повести Толстого только общение с буфетным мужиком Герасимом приносит Ивану Ильичу облегчение, потому что тот относится ко всему происходящему с мудрой простотой, пониманием, не лжет и чувствует искреннее желание помочь страждущему человеку. Герасим охотно и с добротой держит ноги Ивана Ильича на своих плечах, так как это приносит больному облегчение, он не тяготился своего труда, потому что это было важно для умирающего, однажды он сказал: «Все умирать будем. Отчего же не потрудиться?» [8, с. 99]. Саму смерть Ивана Ильича Герасим принимает как нечто совершающееся со всеми, но в свое время: «Божья воля. Все там будем» [8, с. 65]. В рассказе Гаршина хаосу мыслей центрального героя произведения противопоставляется житейская мудрость старика-извозчика, который, видимо, много страданий повидал, прослужив двадцать три года солдатом. Из уст старика звучит оценка барского и мужицкого миров: у извозчика работа тяжелая, трудная, на морозе и холоде, поэтому за заботами о выживании он не склонен рефлексировать, у него на это нет ни времени, ни сил; у барина же жизнь легкая, праздная, потому-то и могут овладеть им греховные мысли. Однако Гаршин в рассказе стремится показать, что не так уж прост и мир мужика: старик рассказывает о молодом веселом, работящем извозчике Иване Сидорове, который внезапно, без особой причины, повесился. «И что этому за причина, чтобы извозчик повесился? Как можно это, чтобы извозчику вешаться! Диво дивное!» – удивляется старый извозчик [9, с. 119].

Иллюзорности бытия современного человека противопоставляется искренний и правдивый мир детства, и момент прозрения для героев и Толстого, и Гаршина соотносится с воспоминаниями детства. В художественном мире Толстого ребенок выступает олицетворением чистоты и естественности, он всегда чувствует фальшь мира взрослых. Поэтому неслучайно, что в повести «Смерть Ивана Ильича» наряду с Герасимом испытывает глубокое сочувствие к герою его сын, гимназист Вася. Анализируя весь пройденный жизненный путь, Иван Ильич приходит к осознанию того, что только в детстве было «что-то такое действительно приятное», была настоящая радость. Когда Вася, жалея отца, находящегося практически в агонии, целует его руку, Иван Ильич, наконец, приближается к ответу на мучивший его вопрос, что, если жизнь его была «не то», то что же тогда «то». Ласка сына пробуждает в Иване Ильиче жалость и к Васе, и к жене, желание избавить их от боли. Если жизнь Ивана Ильича была «не то», потому что в ней не было любви к людям, то перед смертью герой начинает думать не о себе, а о других, о своих близких, переживать за них, и его страх смерти пропадает, а приходит свет. Свет выступает как символ истины, открывшейся герою. «Кончена смерть, – сказал он себе. – Ее нет больше» [8, с. 115].

В рассказе «Ночь» толчком к прозрению героя становится звезда Арктур, вызвавшая воспоминания о гимназическом детстве. В эпизоде противопоставляется заснеженный, «ослепительно белый» зимний сад и яркая звезда, горящая красноватым сиянием на чистом небе, как символы смерти и жизни соответственно. Звук колокола напомнил картину из детства, когда герой был на молитве в церкви вместе со своим отцом, и на душе его «хорошо было». Торжественный звук колокола, как считает Ю.И. Айхенвальд, «напомнил ему, что есть жизнь вне мира личных интересов; есть жизнь, когда веришь в дело и в удовлетворимость своей совести» [10, с. 311]. В воспоминаниях Алексея Петровича возникает еще один символический образ – это свеча, горящая красным пламенем, означающая жизнь. Воспоминания о церкви, чувство любви к отцу, обращение к евангельским словам: «Если не обратитесь и не будете как дети…», помогают герою понять губительность эгоизма и почувствовать облегчение. «Обратиться и сделаться как дитя!.. Это значит не ставить во всем на первое место себя. Вырвать из сердца этого скверного божка, уродца с огромным брюхом, это отвратительное Я, которое, как глист, сосет душу и требует себе все новой пищи» [9, с. 129]. У героя возникает желание взять на себя часть людского горя, войти в общую жизнь, подчинить свою жизнь законам общей людям правды. Восторг от осознанной истины, охвативший Алексея Петровича, настолько переполняет его сердце, что оно не выдерживает. Звук тысячи колоколов и ослепительное солнце – вот что он видит в последнее мгновение своей жизни. Герой Гаршина так же, как и герой Толстого, обретает свет истины.

Сравнительно-сопоставительный анализ мотива испытания смертью в повести Толстого «Смерть Ивана Ильича» и рассказе Гаршина «Ночь» позволяет прийти к определенным выводам. Произведения имеют общие черты и на концептуальном, и на образном уровнях. Главные герои, Иван Ильич и Алексей Петрович, изображаются в пограничной ситуации, в кризисный момент и стремятся переосмыслить прожитый путь. Однако для героя Толстого болезнь становится толчком к постепенному осознанию жизни, Иван Ильич воспринимает происходящее с ним как что-то значительное, но испытывает страх смерти, герой Гаршина сам желает смерти из-за отвращения к жизни. Оба автора акцентируют внимание на иллюзорности, бессмысленности бытия современного общества, лишенного духовного начала и проникнутого ложью, но в концепции Гаршина призрачность жизни менее связана с этической проблематикой. Мотив

лжи и мотив прозрения являются ключевыми в анализируемых произведениях. Смерть показана как проверка жизни на подлинность, пребывание на пороге смерти помогает героям понять, что в ней по-настоящему важно забыть эгоизм, жить для других, слиться с общей жизнью. Символом открывшейся истины в обоих рассказах выступает свет, у Гаршина это свет солнца. Скоротечность жизни выражается посредством символических образов камня (Толстой), часов (Гаршин), узкий черный мешок в повести «Смерть Ивана Ильича» символизирует неминуемую смерть, в рассказе «Ночь» олицетворением смерти выступают мороз, холод, зимний сад. В рассказе Гаршина звезда Арктур с красноватым свечением и часто повторяющийся красный цвет ассоциируются с жизнью. Взрослому состоянию героев противопоставляется мир детства, чистый, искренний, радостный и настоящий. В рассказе «Ночь» колокольный звон пробуждает воспоминания детства. Кроме того, мудрое отношение к жизни, искренность и рассудительность присущи в обоих произведениях людям из народа. Смерть героев предстает как итог постепенного осознания ими жизни, духовного движения. Только поняв, в чем истинный смысл жизни, они обретают покой через смерть.

Перспективы дальнейших исследований видятся в более широком изучении влияния Толстого на мировоззрение и своеобразие поэтики и проблематики произведений Гаршина.

Библиографический список

1. Кожуховская В.Н. Проза В.М. Гаршина как депрессивный дискурс. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2012; Т. 1, № 2.
2. Шелюто В.М. Философские аспекты литературного творчества В.М. Гаршина: человек с больной совестью в конфликтном мире. *Культура и цивилизация*. 2015; Выпуск № 1-2 (2): 61–67.
3. Даренский В.Ю. Испытание смертью как нравственная Голгофа в прозе Вс. Гаршина. *Проблемы исторической поэтики*. 2016; Т. 19, № 4: 276–296.
4. Тарасов Б.Н. *«Мыслящий тростник»: Жизнь и творчество Паскаля в восприятии русских философов и писателей.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Крылов В.Н., Чжэн С. Размышления о смерти в повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича». *Казанский лингвистический журнал*. 2021; Т. 4, № 2: 167–178.
6. Андреева В.Г. Повесть Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича»: изменение концепции от первоначального замысла к итоговому тексту. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2022; № 3 (108): 77–89.
7. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Художественная литература, 1964; Т. 16.
8. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений:* в 20 т. Москва: Художественная литература, 1964; Т. 12.
9. Гаршин В.М. *Сочинения: Рассказы. Очерки. Статьи. Письма.* Москва: Советская Россия, 1984.
10. Айхенвальд Ю.И. *Силуэты русских писателей*. Москва: Республика, 1994.

References

1. Kozhuhovskaya V.N. Proza V.M. Garshina kak depressivnyj diskurs. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; T. 1, № 2.
2. Shelyuto V.M. Filosofskie aspekty literaturnogo tvorchestva V.M. Garshina: chelovek s bol'noj sovest'yu v konfliktnom mire. *Kul'tura i civilizaciya*. 2015; Vypusk № 1-2 (2): 61-67.
3. Darenskij V.Yu. Ispytanie smert'yu kak nravstvennaya Golgofa v proze Vs. Garshina. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2016; T. 19, № 4: 276-296.
4. Tarasov B.N. *«Myslyaschij trostnik»: Zhizn' i tvorchestvo Paskalya v vospriyatii russkih filosofov i pisatelej.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
5. Krylov V.N., Chzh`en S. Razmyshleniya o smerti v povesti L.N. Tolstogo «Smert' Ivana Il'icha». *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2021; T. 4, № 2: 167-178.
6. Andreeva V.G. Povest' L.N. Tolstogo «Smert' Ivana Il'icha»: izmenenie koncepcii ot pervonachal'nogo zamysla k itogovomu tekstu. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 3 (108): 77-89.
7. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1964; T. 16.
8. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij:* v 20 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1964; T. 12.
9. Garshin V.M. *Sochineniya: Rasskazy. Ocherki. Stat'i. Pis'ma.* Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1984.
10. Ajhenval'd Yu.I. *Silu`ety russkih pisatelej*. Moskva: Respublika, 1994.

Статья поступила в редакцию 23.11.22

УДК 811.581: 398.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-504-507

Denisova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
Vedmed S.A., *MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: vedmed_sa@gkl-kemerovo.ru*

MOTIVATIONAL MODELS WITH THE ZOONYM COMPONENT IN RUSSIAN AND CHINESE FOLKLORE. The article is devoted to the zoomorphic code of culture and language. The subject of our research is the zoomorphic code as one of the main means of expressing cultural senses, the object of research – motivational models of its realization in the Russian and Chinese folklore fund. The aim of this work is to compare the zoomorphic code of Chinese linguoculture with its analogue in Russian linguoculture. The main technique in the work is the method of motivational analysis, which involves an appeal to the semantics of the image of the character and the folklore-mythological motives expressed in the text. The results of the research show a higher variety and content of motivational models with the zoonym component in the Chinese folklore tradition compared to the Russian. In both linguocultures the zoomorphic code is supported by the anthropomorphic code. The sphere of application of the obtained results is linguoculturology, linguofolkloristics, ethnolinguistics.

Key words: **cultural code, zoomorphic cultural code, anthropomorphic cultural code, zoonym, motif, motivational model, folklore, Russian language, Chinese language.**

Э.С. Денисова*, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
С.А. Ведмедь*, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: vedmed_sa@gkl-kemerovo.ru*

МОТИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Данная статья посвящена зооморфному коду культуры и языка. Предметом нашего исследования выступает зооморфный код как одно из главных средств выражения культурных смыслов, объектом исследования – мотивационные модели его реализации в русском и китайском фольклорном фонде. Целью работы является сравнение зооморфного кода китайской лингвокультуры с его аналогом в русской лингвокультуре. Основной в работе является методика мотивационного анализа, предполагающая обращение к семантике образа персонажа и фолькорно-мифологическим мотивам, выраженным в тексте. Результаты исследования показывают большее разнообразие и наполнение мотивационных моделей с компонентом-зоонимом в китайской фольклорной традиции в сравнении с русской. В обеих лингвокультурах зооморфный код поддерживается антропоморфным. Область применения полученных результатов – лингвокультурология, лингвофольклористика, этнолингвистика.

Ключевые слова: **код культуры, зооморфный код культуры, антропоморфный код культуры, зооним, мотив, мотивационная модель, фольклор, русский язык, китайский язык.**

Мифология представляется знаковой системой, целостность которой определяется ее особыми признаками – кодами. Код культуры выступает традиционным объектом изучения и базовым понятием таких современных направлений лингвистики, как лингвокультурология, лингвофольклористика и этнолингвистика [1]. Однако проблема его описания и систематизации до сих пор остается одной из наиболее актуальных в науке [2–5]. Сопоставительный анализ культурных кодов в таких разноструктурных языках, как русский и китайский, также нуждается в многостороннем и глубоком исследовании [6–10]. Вышесказанное стимулирует актуальность данного исследования, в котором мы обращаемся к изучению зооморфного кода в русской и китайской лингвокультурах. Выбор его в качестве предмета нашего исследования объясняется тем, что он выступает одним «из главных средств выражения культурных смыслов» [11, с. 98], обусловленных ми-

фологическими представлениями народов; объект исследования – мотивационные модели реализации зооморфного кода в русском и китайском фольклорном фонде.

Целью нашего исследования является сравнение зооморфного кода китайской лингвокультуры с его аналогом в русской лингвокультуре. Для достижения данной цели требуется решить следующие задачи: 1) систематизировать фольклорно-мифологические мотивы в собранном материале; 2) выявить основные мотивационные модели с компонентом-зоонимом в китайском и русском фольклоре; 3) сравнить наполнение и разнообразие мотивационных моделей в двух лингвокультурах.

Основной для нашей работы является методика мотивационного анализа, разработанная С.М. Толстой: «внешняя (семантическая) модель» рассматривается как инструмент «для описания картины мира через культурные коды», «определяет соотношение мотивов, характеризующих поведение человека» [12, с. 114]. Один из возможных вариантов применения данной методики в фольклорных текстах предложила исследовательница алтайской лингвокультуры Н.Р. Ойноткинова, под мотивационной моделью ею понимается «универсальное средство кодирования культурной информации» [11, с. 60].

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые представлен перечень мотивационных моделей, участвующих в образовании и концептуализации зооморфных и антропоморфных образов китайского и русского фольклора.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в изучение таких актуальных направлений современной лингвистики, как этнолингвистика, лингвокультурология, лингвофольклористика. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в тематической классификации и территориальном распределении фольклорно-мифологических мотивов.

Миф как форма мышления «может облекаться в форму текста, т. е. сказки, сказания, предания, легенды, мифологического рассказа» [11, с. 35]. В качестве материала исследования в нашей работе использовались художественно-фольклорные произведения: русские народные сказки [13; 14] и китайские народные сказки, легенды, предания [15; 16; 17] в количестве 65 единиц. Основные критерии для отбора материала были следующие: 1) наличие зоонима в заголовочной номинации (реже – наличие персонажа-животного); 2) мотив превращения животного в человека (антропоморфизм); 3) мотив превращения человека в животного (зооморфизм). Границы и объем понятия «зооним» в нашей работе определяются широким подходом: это «названия животных и птиц (домашних и диких), насекомых, земноводных, особое место в этой группе занимают наименования мифических животных» [10, с. 471].

Зоонимы, наряду с другими именами, функционирующими в различных фольклорных текстах, рассматриваются вслед за Н.Р. Ойноткиновой как мифемы – «лексические единицы языка и культуры», «имена-образы», в которые вкладываются определенные культурные смыслы [11, с. 5]. Их изучение «дает возможность не только обнаружить характерные для этнической культуры и сознания базовые оппозиции, культурные ценности общества, но и выявить наивные языковые представления носителей языка, сложившиеся под влиянием мировосприятия этноса» [11, с. 5].

Для выявления мотивационных моделей необходимо описать мифологическую семантику художественного образа (персонажа) и раскрыть мифологический мотив как «семантическую единицу сюжета текста» [11, с. 63]. Принципы анализа образов животных – «название, социальный статус, характеристика внешнего облика, спутников, способности, атрибуты, локусы» [8, с. 120] – используются в нашем исследовании с опорой на работы Н.Н. Репняковой [7; 8]. При выделении мотивов в китайских и русских фольклорных текстах мы обращались к аналитическому каталогу Ю.Е. Березкина и Е.Н. Дувакина [18].

Когда свойствами животного наделяется человек, проявляется зооморфизм, модель таких изменений – ***«животное → человек»*** [11, с. 76]. Данная мотивационная модель распространена в китайских фольклорных текстах, ср.: «未婚夫蛇» [Wèihūnfū shé] («Жених-змей»), «蟒蛇王» [Mǎngshé wáng] («Царь-удав»), «狼人狐狸» [Lángrén húlí] («Лис-оборотень»), «鲤» [Lǐyú gūniáng] («Девица-карп»), «狐狸女人» [Húlí nǚrén] («Женщина-лисица») и др. Рассмотрим реализацию данной модели более подробно.

Мотив «F7. Женщина из реки»: «Человек ловит, хватает, встречает, получает женщину, связанную с водно-хтоническим миром (рыбу, сирену, змею, краба, тюленя и т. п.), берет ее в жены» [18]. В сказке «鲤鱼姑» [Lǐyú gūniáng] («Девица-карп») [15; 16] главная героиня является карпом-оборотнем, живет в водном царстве в плену у черепахи-хозяйки. Девушка спасает жизнь своему возлюбленному Вань-шоу, но сама навсегда остается в облике золотистого карпа без обратной возможности стать человеком. За свое непослушание героиня лишается способности к оборотничеству.

Мотив «E9B. Неведомая хозяйка – черепаха, улитка»: «Неведомая хозяйка – водное существо (водяная черепаха, улитка, моллюск)» [18]. Скрытое оборотничество обнаруживается и у других персонажей сказки: косвенное указание на антропоморфный переход можно найти в описании матушки Черной рыбы и черепахи. Во-первых, «черный цвет участвует в образовании семантического поля образа как показатель способности к оборотничеству» [7, с. 147]. Обычно водяная черепаха имеет панцирь черного цвета, такой же цвет имеет и матушка-рыба. Во-вторых, в облике матушки-рыбы есть антропоморфные элементы – наличие ушей, что свидетельствует о возможности замены зооморфного облика антропоморфным. Если же «племянница черепахи может из карпа превращаться в человека, то закономерно предположить, что ее родственница тоже оборотень» [7, с. 147]. В-третьих, особое значение приобретает естественная локализация черепахи и рыбы – это река, водоем, пруд, омут. Получается, «что место обитания персонажа со способностью к оборотничеству отличается от локуса животного без данной способности» [7, с. 147].

Мотив «E9A. Волшебная жена-лиса»: «Человек берет в жены женщину-лису» [18]. Сюжет сказки «狐狸女人» [Húlí nǚrén] («Женщина-лисица») [15; 16] также может послужить иллюстрацией мотивационной модели ***«животное→ человек»***. Главная героиня сказки – девушка-оборотень Эр-ни – вышла замуж за бедного юношу Да-чжуна вопреки воле своего отца. В основном Эр-ни имеет антропоморфный облик, но может осуществлять переход из девушки в красном платье в огненно-красную лисицу. Наличие «не только черного, но и красного цвета в деталях внешности персонажа или его локуса обусловлено способностью животного… к оборотничеству, и, соответственно, выступает как показатель данной черты образа» [7, с. 147]. Образ девушки-оборотня дополняют ее «спутники»-сородичи (старшая сестра и отец) и волшебные предметы (красная жемчужина, которая может всех накормить). Отец Эр-ни живет вместе со старшей дочерью в пещере и также обладает свойством перевоплощения: предстает то в облике старого лиса, то в облике белолицего старца.

Особое место в китайском и русском народном фольклоре занимают сказки, в которых главными героями выступают персонифицированные животные. Эти персонажи, «оставаясь представителями животного мира, обладают некоторыми способностями человека, их жизнь и быт устроены так же, как у человека, но каких-то волшебных способностей они не имеют» [10, с. 471]. Взаимодействие животных, обладающих даром речи, возможностью общения, бытовыми проблемами, также реализуется посредством мотивационной модели ***«животное → человек»***. Примеры сказок с подобным сюжетом в китайском фольклоре следующие: «虎与狐» [Hǔ yǔ hú] («Тигр и лиса»), «狐与鸡» [Hú yǔ jī] («Лиса и курятина»), «狗与鹿» [Gǒu yǔ lù] («Собака и олени»), «老虎与水牛» [Lǎohǔ yǔ shuǐniú] («Тигр и буйвол») и др. [15; 16]. В русском фольклоре это сказки «Три медведя», «Лиса и Котофей Иванович», «Теремок», «Волк и семеро козлят» и др. [13]. Повадки животных и птиц «осмысливаются как эталонные при сравнении с поведением человека, и соответствующие номинации привлекаются для характеристики морально-нравственных качеств людей» [11, с. 81].

Мотивационная модель ***«животное → дух»*** реализуется на материале сюжета сказки «龙塘» [Lóng táng] («Драконовый водоем») [15; 16]. **Мотив «Встреча человека с духом-хозяином реки, озера или целебного источника»** [11, с. 541]. Дракон представляется духом – хозяином горного водоема, который всегда наполнен водой, даже в засушливое время года. Он живет внутри горы, следит за тем, чтобы в водоеме водилась рыба, а вода всегда была прохладной. Герой сказки – молодой рыбак из Сунгари – считает, что Лун-тан – священный водоем, который является входом в жилище Лун-вана, князя драконов. Вообще, образ дракона в народной мифологии Китая ассоциируется с духом, символом «счастья и богатства, долголетия» [6, с. 80].

Ещё одним примером отражения модели ***«животное → дух»*** является легенда

«大洪水传说» [Dà hóngshuǐ chuánshuō] («Легенда о Великом Потопе») [15; 17]. **Мотив «C 2. Потоп и пожар»**: «Обитатели среднего мира (частью) уничтожены (или будут уничтожены) один раз огнем или засухой, другой раз потопом, либо мир залит потом огня, кипятка»; **мотив «C6A. Ныряльщик – черепаха/лягушка»**: «Желанный объект приносит со дна (или из нижнего мира) либо преграду для стока вод разрушает черепаха, жаба/лягушка или броненосец» [18]. Основные события происходят после потопа, который наслал на людей Император небес, бог Тянь Ли. Пожалев людей, бог призвал исправить последствия произошедшего черепаху и изумрудной масти крылатого дракона. Благодаря тридцатилетней непрекращающейся работе черепахи и дракона, человечество было избавлено от истребления. Черепаха выступает в роли «ныряльщика»: она достает со дна кусочек земли, из которого заново вырастает человеческий мир. Дракон не случайно представлен в легенде именно изумрудным. В китайском фольклоре большое значение имеет цветовой код: голубой или синий дракон символизирует воду, море, океан; зеленый дракон – плодородие, землю; красный дракон – огненную стихию, а золотой дракон – власть и богатство [19, с. 193].

В русском фольклоре мотивационная модель ***«животное → дух»*** реализуется посредством сказок о мифическом существе Змее Горыныче [13; 14]. **Мотив «L19B. Существо с нечетным числом голов»**: «Описываются или изображаются существа, имеющие более 10 голов либо нечетное (но более одной) число голов»; **мотив «K38f4. Огнедышащее животное»**: «Изо рта зооморфного персонажа вырывается пламя, его дыхание есть огонь» [18]. Внешность Змея Горыныча имеет зооморфный характер, он предстает в «образе огнедышащего дракона, обычно с тремя головами и крыльями, живущим по одним преданиям в горах, по другим – на берегу огненной реки – границы с царством мертвых» [10, с. 471]. С одной стороны, «наличие отчества Горыныч «свидетельствует о его высоком сакральном статусе» [10, с. 471], олицетворении злого духа. С другой стороны, «Змей Горыныч описывается как сильный, но глуповатый зверь» [10, с. 471]: богатыри сражаются с ним и побеждают. Пример такого сюжета находим в сказке «Никита Кожемяка» [13, с. 148].

Мотивационная модель ***«животное → божество»*** находит свое отражение в сюжете китайской сказки «老虎是如何偷走新娘的» [Lǎohǔ shì rúhé tōu zǒu xīnniáng de] («Как тигр невесту украл») [15; 16]. **Мотив «L102. Бегство от мужа-животного»:** «Девушка или женщина называет мужем животное. Животное уносит ее. Ее муж-человек, родители или брат приходят за ней, они спасаются бегством: обычно муж-животное преследует их, но прекращает погоню или гибнет» [18]. Тигр предстает в сказке не только животным, но и существом, обладающим магическими силами: он понимает человеческий язык и сам говорит на нем. В китайской народной мифологии он, наряду с драконом, «фунхуаном, единорогом (цилинем) и черепахой считались священными существами» [8, с. 121]. При этом его образ так же, как и образы дракона, черепахи, имеет двойственную природу: «с одной стороны, китайцы хвалят тигра за его мужество и силу, с другой стороны, изображение тигра часто… тесно связано с плохим значением (опасность, злоба)» [20, с. 42]. За свою злость тигр расплачивается жизнью. Данная мотивационная модель не имеет аналога в русской фольклорной традиции.

Язык «задействовал зооморфный код культуры и в номинациях времени» [11, с. 88]. **Мотив «A23A. Кто первым увидит солнце»**: «Споря о превосходстве или старшинстве, персонажи соглашаются решить в пользу того, кто первым увидит восходящее солнце (начало года). Побеждает тот, чья победа казалась маловероятной» [18]. Данный мотив положен в основу мотивационной модели ***«животное → время»***. В китайской традиции «животные выступают своеобразным мифологическим кодом, на основе которого сложился календарь, их наименования использованы в номинациях 12-летнего цикла» [11, с. 466]. В «黄帝或玉帝传说与十二星座» [Huángdì huò yù dì chuánshuō yǔ shí'èr xīngzuò] («Легенда о Желтом или Нефритовом Императоре и о двенадцати знаках китайского гороскопа») [15; 17] мудрый правитель Китая Хуан-Ди приглашает животных в свой дворец, чтобы определить тех, по кому вести счет годам. Неожиданно для всех побеждает крыса, перебравшаяся через реку на спине быка. Образы животных характеризуются положительной, нейтральной или отрицательной оценочностью, исходя из которой и занимают свое место в цикле, ср.: крыса обладает мудростью, бык – трудолюбием, тигр – храбростью, кролик – осторожностью, дракон – силой, змея – гибкостью, лошадь – стремлением идти вперед, коза – единением, обезьяна – переменчивостью, петух – постоянством, собака – верностью, свинья – приветливостью. Важность хромонимов для человеческого общества определяется тем, «что в них локализовано какое-либо событие или события» [11, с. 87]: в зависимости от того, какой характеристикой обладает животное, происходит деление годов на благоприятные, неблагоприятные и нейтральные. В русском народном летоисчислении аналога восточного календаря нет, поэтому данная модель не представлена.

Мотивационная модель «**животное → космическое тело**» [11, с. 88] характерна для китайского фольклора. **Мотив «A32A. Лунный кролик»**: «На лунном диске видны фигура или отпечаток тела кролика или зайца» [18]. Одной из значимых в мифологии Китая является «月兔传说» [Yuè tù chuánshuō] («Легенда о лунном кролике») [15; 17]: «На луне есть еще заяц, который толчет в ступе снадобье бессмертия, коричное дерево и Уган; он хотел стать бессмертным, был сослан за свои проступки на Луне срубить коричное дерево; рубит, а оно вновь срастается» [18]. Лунный кролик считается помощником богини Нюйвы, которая создала все живое на Земле, местом его обитания принято считать Луну. Миф гласит, что кролик регулярно приходит на Землю, чтобы исцелить людей, страдающих от болезней. Лунный кролик является символом вечной жизни, исцеления, жертвенности. Аналога данной модели в русском фольклоре нет.

«Наделение предметов природы, а также вымышленных мифических существ (духов, богов) человеческими обликом и свойствами» [11, с. 71] отражено в мотивационной модели «***человек → животное***». Обратимся к сказке «查是怎么变成龙的» [Chá shì zěnme biàn chéng lóng de] («О том, как Ча превратился в дракона») [15; 17].

Мотив «K38f4. Огнедышащее животное»: «Изо рта зооморфного персонажа вырывается пламя, его дыхание есть огонь» [18]. Главный герой – бедняк Ча – живет в деревне со своей пожилой матерью, но однажды находит жемчужину с волшебным свойством прибавления. Чем лучше и богаче живет Ча, тем алчнее и злее он становится, отказывается помогать людям. Вскоре Ча превращается в ужасного огнедышащего дракона. Такой переход носит символический характер: в традиционной культуре Китая жемчужина – постоянный атрибут дракона, который «считался не только стражем водоемов и гор, то есть входа в потусторонний мир, но и хранителем скрытых в них сокровищ, главным образом жемчуга» [8, с. 120]. Через образ главного героя, выражающего недовольство своим образом жизни, осуждается человеческая жадность.

Реализацию мотивационной модели ***«человек → животное [птица]»*** можно найти в сюжете русской народной сказки «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что» [13, с. 212]. **Мотив «E9H. Волшебная жена-голубка»**: «Волшебная жена принимает облик голубки, горлинки (голубя)» [18]. Главная героиня живет в лесу в облике птицы-горлицы. Андрей-стрелок ранит ее и хочет убить, но горлица на человеческом языке умоляет пощадить ее. Охотник забирает птицу домой, где она оборачивается Марьей-царевной. Образ девушки дополняют ее «спутники» – сородичи (мать Марьи-царевны – баба-яга), волшебные предметы (книга) и волшебные помощники (два великана). Марья-царевна понимает язык животных, птиц и рыб.

Превращение человека в животное можно найти и в русской сказке «Царевна-лягушка» [13, с. 267]. **Мотив «K113. Царевна-лягушка»**: «Юноши (обычно трое братьев) находят жен (обычно пустив наудачу стрелы или другие предметы). Жена младшего сперва имеет уродливый облик или является в виде животного (часто лягушки или змеи), но оказывается красавицей и волшебницей» [18]. Изначально царевна является человеком, но после наложения злых чар превращается в лягушку без возможности самостоятельно перевоплотиться в человека. Лишь выполнение ряда условий и помощь других персонажей помогают ей вернуть истинный облик. Получается, что в китайской культуре с помощью превращения человека в реальное или мифическое животное «объясняется переход из одного состояния в другое, в результате человек избавляется от какого-либо своего негативного качества, состояния или порока» [11, с. 76]. В русской культуре такой переход связан с причинами не поучительного, а волшебного характера.

Таким образом, анализируемые китайские и русские фольклорные тексты можно разделить на две группы: 1) мифы о превращении животного в человека (зооморфный код); 2) мифы о превращении человека в животное (антропоморфный код). В обеих группах совпадают мотивы волшебной жены и огнедышащего животного. Зооморфный код китайской культуры реализуется в таких моделях, как «животное → человек», «животное → время», «животное → дух», «животное → божество», «животное → космическое тело». Зооморфный код русской культуры представлен в таких мотивационных моделях, как «животное → человек» и «животное → дух». В свою очередь, и в русской, и в китайской фольклорной традиции, зооморфный код поддерживается антропоморфным (мотивационная модель «человек → животное»).

В заключение отметим, что поставленная в работе цель – сравнение зооморфного кода в китайской и русской лингвокультурах – достигнута. Разнообразие и наполнение мотивационных моделей позволяют подтвердить мысль о большей значимости зооморфного кода в мифологической концептуализации мира китайцев, чем русских. Обращение к семантике образа персонажей и фольклорно-мифологическим мотивам позволило решить основную задачу исследования – выявить мотивационные модели с компонентом-зоонимом в китайском и русском фольклоре. Полученные результаты обладают новизной, в частности впервые составлен список мотивационных моделей с компонентом-зоонимом в китайском и русском фольклоре. Теоретическая значимость итогов работы связана с ее вкладом в обсуждение актуальных лингвофольклористических, лингвокультурологических и этнолингвистических проблем исследования, в частности, в области описания и сравнения культурных кодов.

Практическая значимость итогов работы связана с выявлением своеобразия китайской и русской мифологической картин мира, отраженных в сказочной прозе.

Перспектива нашего исследования видится в выявлении полного перечня мотивационных моделей, участвующих в описании кодов культуры и языка.

Библиографический список

1. Денисова Э.С., Девятияров Д.В., Игнатова Ю.А., Каменева В.А. и др. *Актуальные направления современной лингвистики*. Часть 1: Язык – Культура – Познание. Москва: Перо, 2021.
2. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). *Язык, сознание, коммуникация*. 2001; Выпуск 19: 5–19.
3. Ойноткинова Н.Р. Культурно-семиотические коды календарной обрядности южных алтайцев. *Сибирский филологический журнал*. 2016; № 4: 5–18.
4. Изотова Н.Н. К вопросу о прочтении «культурного кода» в лингвокультурологии. *Культура и цивилизация*. 2020; Т. 10, № 4А: 5–11.
5. Тагаев М.Дж. Лингвокультурный код как ключ к пониманию национальных образов. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*. 2022; Т. 22, № 2: 90–95.
6. Донова О.В. Сопоставление символов в культурной семантике фразеологизмов китайского и русского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 3 (15): 78–82.
7. Репнякова Н.Н. Семантика образа черепахи в китайских народных сказках. *Омский научный вестник*. 2013; № 2 (116): 146–148.
8. Репнякова Н.Н. Семантика образа дракона в китайских народных сказках и идиомах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 8 (74), Ч. 1: 120–123.
9. Фэн Ю. Метафора персонификации в народных сказках о животных (на материале русского и китайского языков). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018; Выпуск 9 (801): 172–183.
10. Батыршин Ш.Ф. Образы мифических животных в русской, башкирской и китайской лингвокультурах. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 470–472.
11. Ойноткинова Н.Р. *Мифологическая картина мира алтайцев: концепты, мотивы, сюжеты*. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2021.
12. Толстая С.М. Мотивационные семантические модели и картина мира. *Русский язык в научном освещении*. 2002; № 1 (3): 112–127.

13. Афанасьев А.Н. *Народные русские сказки*. Москва: Наука, 1984–1985.
14. Седов С.А. *Сказки про Змея Горыныча*. Москва: Дрофа, 2000.
15. *中国民间故事. Zhōngguó mínjiān gùsh*. Available at: http://www.61w.cn/news/tonghua/
16. *Китайские народные сказки*. Available at: http://skazkoved.ru/index.php?fid=1&sid=14
17. *Сказочный портал*. Available at: https://needlewoman.ru/articles/skazka-pro-lunnogo-zaytsa.html
18. Березкин Е.Ю., Дувакин Е.Н. *Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам*. Аналитический каталог. Available at: https://ruthenia.ru/folklore/berezkin/
19. Исхакова Р.М. Герои китайских народных сказок. Проблемы и перспективы развития науки и образования. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Кишинев, 2017: 190–193.
20. Ло С. Животные в русских и китайских народных сказках. *Мир детства в современном образовательном пространстве*. 2009; Выпуск 1: 39–42.

References

1. Denisova `E.S., Devyatiyarov D.V., Ignatova Yu.A., Kameneva V.A. i dr. *Aktual'nye napravleniya sovremennoj lingvistiki*. Chast' 1: Yazyk – Kul'tura – Poznanie. Moskva: Pero, 2021.
2. Krasnyh V.V. Kody i `etalony kul'tury (priglashenie k razgovoru). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 2001; Vypusk 19: 5-19.
3. Ojnotkinova N.R. Kul'turno-semioticheskie kody kalendarnoj obryadnosti yuzhnyh altajcev. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2016; № 4: 5-18.
4. Izotova N.N. K voprosu o prochtenii «kul'turnogo koda» v lingvokul'turologii. *Kul'tura i civilizaciya*. 2020; T. 10, № 4A: 5-11.
5. Tagaev M.Dzh. Lingvokul'turnyj kod kak klyuch k ponimaniyu nacional'nyh obrazov. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo slavyanskogo universiteta*. 2022; T. 22, № 2: 90-95.
6. Donova O.V. Sopostavlenie simvolov v kul'turnoj semantike frazeologizmov kitajskogo i russkogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 3 (15): 78-82.
7. Repnyakova N.N. Semantika obraza cherepahi v kitajskih narodnyh skazkah. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2013; № 2 (116): 146-148.
8. Repnyakova N.N. Semantika obraza drakona v kitajskih narodnyh skazkah i idiomah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 8 (74), Ch. 1: 120-123.
9. F`en Yu. Metafora personifikacii v narodnyh skazkah o zhivotnyh (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; Vypusk 9 (801): 172-183.
10. Batyrshin Sh.F. Obrazy mificheskih zhivotnyh v russkoj, bashkirskoj i kitajskoj lingvokul'turah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 470-472.
11. Ojnotkinova N.R. *Mifologicheskaya kartina mira altajcev: koncepty, motivy, syuzhety*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet, 2021.
12. Tolstaya S.M. Motivacionnye semanticheskie modeli i kartina mira. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2002; № 1 (3): 112-127.
13. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie skazki*. Moskva: Nauka, 1984-1985.
14. Sedov S.A. *Skazki pro Zmeya Gorynycha*. Moskva: Drofa, 2000.
15. *中国民间故事. Zhōngguó mínjiān gùsh*. Available at: http://www.61w.cn/news/tonghua/
16. *Kitajskie narodnye skazki*. Available at: http://skazkoved.ru/index.php?fid=1&sid=14
17. *Skazochnyj portal*. Available at: https://needlewoman.ru/articles/skazka-pro-lunnogo-zaytsa.html
18. Berezkin E.Yu., Duvakin E.N. *Tematicheskaya klassifikaciya i raspredelenie fol'klorno-mifologicheskih motivov po arealam*. Analiticheskij katalog. Available at: https://ruthenia.ru/folklore/berezkin/
19. Ishakova R.M. Geroi kitajskih narodnyh skazok. Problemy i perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kishinev, 2017: 190-193.
20. Lo S. Zhivotnye v russkih i kitajskih narodnyh skazkah. *Mir detstva v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*. 2009; Vypusk 1: 39-42.

Статья поступила в редакцию 24.11.22

УДК 82-312.9:82-344 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-507-509

***Korobeinikova Yu.S.**, postgraduate, Faculty of Philology, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: yulyakorobeynikova@mail.ru*

ABOUT SCIENCE FICTION AND FANTASY LITERATURE. The objective of the study is to systematize the ways of determining genre features and features of fantastic literature and its varieties: classic (magical or literary) fairy tales, fantasy, horror literature, science fiction literature. Methods of scientific work: the research is carried out on the basis of the methodology of analysis of varieties of fantastic literature developed by S.G. Shafikov, and is based on comparative, structural and semantic approaches to the study of fiction. The article considers the term "fiction", defines the characteristic features and features of fantastic literature, and analyzes the main directions of fiction. The obtained results allow to conclude that the varieties of fantastic literature have a number of common properties, as well as ways of organizing the model of the artistic world.

Key words: **fiction, fantastic literature, varieties of fantastic literature.**

***Ю.С. Коробейникова,** аспирант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: yulyakorobeynikova@mail.ru*

О ФАНТАСТИКЕ И ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Цель исследования заключается в попытке систематизировать способы определения жанровых признаков и особенностей фантастической литературы и её разновидностей: классической (волшебной или литературной) сказки, фэнтези, литературы ужасов, научно-фантастической литературы. Исследование проводилось на основе методики анализа разновидностей фантастической литературы, разработанной С.Г. Шафиковым, и базировалось на сопоставительном, структурно-семантическом подходах к изучению фантастики. В статье рассмотрен термин «фантастика», определены характерные признаки и особенности фантастической литературы, а также проанализированы основные направления фантастики. Полученные результаты позволили сделать вывод, что разновидности фантастической литературы имеют ряд общих свойств, а также способов организации модели художественного мира.

Ключевые слова: **фантастика, фантастическая литература, разновидности фантастической литературы.**

Актуальность данной статьи определяется тем, что, несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных фантастике, в современном литературоведении недостаточно широко изучен вопрос жанровой разновидности фантастической литературы.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые представлены виды фантастической литераторы в сопоставительном аспекте.

Целью статьи стало исследование основных подходов к проблеме определения специфики жанров фантастической литературы. Поставленная цель обозначила следующие задачи: рассмотреть понятие «фантастика»; выявить особенности фантастики и фантастической литературы; выделить жанровые виды фантастической литературы и провести сопоставительный анализ между разновидностями фантастики.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий, монографий.

В настоящее время нет общепринятого теоретико-литературного определения фантастики. Данный термин впервые встречается в статье французского литературного критика Шарля Нодье «О фантастическом в литературе» (1830). Само слово «фантастика» имеет греческое происхождение. Мы называем «фантастическим» воображаемое или созданное воображением. Следовательно, вся художественная литература «фантастична», потому что в основе лежит воображение, художественный вымысел. Но в более узком и более определенном смысле под «фантастикой» понимают не всю художественную литературу, а лишь те произведения, в которых обнаруживаются необычные явления и образы.

Ряд исследователей придерживается мнения о родстве фантастики со сказкой, которая восходит к мифу в стадии его разложения. Фантастические образы связаны с анимистическими, мифологическими и сказочными представлениями. Осознание таких представлений в роли фантастических и делает миф сказкой. В современной литературе и миф, и сказка продолжают существовать уже в качестве фантастических произведений [1].

Принято различать фантастику как жанр и как приём (метод). Фантастический жанр определяет целое литературное произведение, а фантастика как приём используется в различных литературных жанрах.

Разграничение жанра и приёма в фантастике совпадает с чередованием фантастического компонента по степени важности для литературного произведе-

ния, варьирование фантастического элемента позволяет выделить, во-первых, формальную (условную) фантастику: например, повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама» (1834) (в этом произведении фантастический элемент находится на заднем плане); во-вторых, содержательную (безусловную) фантастику: например, повесть А.И. Куприна «Звезда Соломона» (1917) (фантастическая идея подчиняет всё произведение) [2].

Итак, для фантастики и фантастической литературы характерно:

– связь фантастики с классической волшебной сказкой и мифом;

– фантастика существует как жанр и как художественный приём;

– фантастический элемент служит критерием разграничения между содержательной (безусловной) фантастикой, являющейся образцом жанра фантастики, и формальной (условной) фантастикой.

Разнообразие моделей художественного мира, создаваемых фантастической литературой, связано с широчайшим диапазоном жанровых, идейных и прочих характеристик. Исследователь С.Г. Шафиков выделяет следующие жанровые виды (художественные миры) фантастики.

Во-первых, классическая сказка (волшебная или литературная): модель сказочного мира подчинена канонам сказочного жанра. Характерные признаки классической сказки:

1. Действие сверхъестественных сил. В сказочном мире волшебные предметы (шапка-невидимка, ковёр-самолёт, волшебный клубочек и проч.) служат героям для достижения желаемой цели, а также работает принцип равновесия добра и зла.

2. Естественность чуда. В сказке нет разницы между естественным и сверхъестественным; в сказочном мире все кажется естественным, поэтому герои могут летать и на драконе, и на крылатом коне, и проч.

3. Следующий признак – этический детерминизм, составляющий отличительное свойство сказки от смежных жанров фантастики, наделяет главного злодея печальной судьбой, а доброго героя – победой над всеми злоключениями.

4. В классической сказке герои статичны: четкая граница между «добрыми» и «злыми» действующими лицами сказки [1].

Таким образом, модель сказочного мира формируется в соответствии с установленными жанром сказки правилами. Отступления от сказочных канонов (например, нарушение границы между добром и злом: когда «добрый» герой переходит в разряд «злых», и наоборот) приближают сказку к жанру фэнтези.

Во-вторых, фэнтези (литературная сказка): для фэнтези как жанра фантастической литературы характерна игра случая, которая искажает схему баланса добра и зла; фэнтези находится ближе к действительности, в то время как сказка выходит за рамки видимых представлений. Для систематизации материала выполненного нами сопоставительного анализа мы оформили табл. 1.

Таблица 1

Сравнение моделей художественного мира сказки и фэнтези

Сказка	Фэнтези
Модель художественного пространства	
особая модель мира, не соотнесённая с реальностью: баланс между добром и злом не нарушается	принцип двоемирия (реальный мир пересекается с волшебным миром): игра случая искажает схему баланса добра и зла
Естественность чуда	
чудо в сказке представляет собой самое обычное дело	наличие сказочных чудес, сказочных и мифологических действующих лиц (драконы, волшебники, феи, эльфы и т.д.), сказочных предметов и проч.
Этический детерминизм	
«злого» героя судьба наказывает, а «доброго» награждает всеми благами	неоднозначная судьба героев
Характеристика героев	
герои сказки статичны	герои динамичны

Однотипность моделей художественного мира, создаваемых фэнтези, вовсе не исключает разнообразие вариантов и подвидов этого типа фантастики. Е.Н. Ковтун предлагает следующую классификацию произведений жанра фэнтези:

– в мистико-философском фэнтези реальность воплощает многогранную, сложную концепцию бытия, содержащую и привычные, и фантастические слои. Главный герой данного типа фэнтези стремится к познанию иной реальности, иного мира и постепенно осознает, что это и есть настоящее бытие. Постижение смысла существования – единственный предмет, который достоин внимания и служения. В становлении мистико-философского фэнтези существенную роль сыграли фантасты и «серьезные» прозаики второй половины XIX века: О. де Бальзак, О. Уайльд, М. Корелли. В начале XX века к данному типу фэнтези обращаются Л. Андреев, Д. Мережсковский, А. Куприн и др.;

– «метафорическое» фэнтези воплощает мечту об идеале, отражает романтическое восприятие «настоящего», т. е. подлинно человеческого, душевного и духовного в жизни. Герои данного типа фэнтези обычно одинокие мечтатели, тонко чувствующие и глубоко переживающие несовершенство реального мира. Наиболее ярко отразилось метафорическое (или романтическое, или психологическое) фэнтези в творчестве русских символистов (А. Белый, Ф. Сологуб и др.);

– «ужасная», или «черная» фантастика описывает вторжение в обыденность «истинной» реальности, играющей зловещую и непостижимую для простого человека роль. В данном типе фэнтези реальность оказывается лишь тонкой оболочкой, скрывающей непроглядную бездну, из которой возникают вампиры Д. Байрона и Б. Стокера, демоны М. Корелли и Г. Лавкрафта. Исследователь Е.Н. Ковтун отмечает, что «ужасный» тип фэнтези восходит к фольклорным быличкам многовековой давности. На сегодняшний день список авторов «черной» фантастики достаточен: С. Кинг, А. Левина, У. Блэтти и др.;

– следующий тип фэнтези именуется «героическим», или фэнтези «меча и волшебства» и представляет самую обширную группу произведений, претендующих на монопольное употребление термина «фэнтези». Для данной литературы мировоззренческие основы неважны, достаточно, чтобы изображаемый мир выглядел необычным. Для эффекта необычности авторы «героического» фэнтези используют штампы разных литературных жанров: битва на мечах и борьба с колдовством граничат с идеями научного прогресса и технологической революцией, инопланетные цивилизации уживаются с земным средневековьем и далеким будущим. Истоками данного типа фэнтези служат и романтическая фантастика Э.Т.А. Гофмана, и мифологические эпопеи Дж.Р.Р. Толкина («Властелин колец», «Сильмариллион»), и сказочный цикл романов К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» [3].

Некоторые исследователи дополняют классификацию Е.Н. Ковтун сатирическим фэнтези, основоположником которого является английский писатель Т. Пратчетт. Произведения данного типа фэнтези представляют собой пародию на действительность, включают интертекстуальные связи с произведениями мировой литературы.

В-третьих, литература ужасов (horror story) связана с понятием страха, который вызван стремящимся к объяснению нарушением привычного порядка вещей. В монографии «Историко-литературные корни массовой беллетристики» Е.В. Жаринов отмечает следующие особенности литературы жанра ужаса:

– жанр ужаса возник в эпоху предромантизма из готического романа конца XVIII века, истоки которого уходят в средневековую литературу;

– элемент развлекательности, ориентированный на читательский спрос, является основным для литературы ужасов;

– острый интерес к чувству страха;

– история жанра романа ужаса начинается с «Замка Отранто» Г. Уолпола (1764);

– наличие сюжетных архетипов в литературе ужасов (например, архетип дома становится излюбленным местом описания действий для жанра ужаса);

– современный роман жанра ужасов до сих пор придерживается романтических традиций: принцип двоемирия, диалектика добра и зла и т. д. [4].

Исследователь фантастической литературы С.Г. Шафиков выделяет несколько путей возникновения научной фантастики: первый путь связан с преобразованием литературы фэнтези в научную фантастику на основе эмпирического объяснения чуда; второй путь более короткий и более обычный – через изменение реального мира. Для научно-фантастической литературы характерно:

– рациональное объяснение сверхъестественных событий и проч.;

– наличие фантастического компонента (элемента), неизменно присутствующего в любом фантастическом произведении;

– подражая действительности, научная фантастика изображает «странный, но реальный» мир, вызывающий сомнения в возможности существования при эмпирической проверке;

– в научно-фантастической литературе главным объектом описания является не человек, а окружающая его идейная или материальная атмосфера: авторы научной фантастики погружаются в размышления о бессмертии, гравитации и т. д.;

– научная фантастика опирается на идею изменчивости во времени мира реального: предполагает изменения в фантастическом мире и предлагает пути изменений в реальном мире;

– к специфике научной фантастике относится способность одинаково воздействовать как на интеллект, так и на эмоции читателя;

– научная фантастика основывается на принципе научной правды и принципе художественной правды: научная и художественная логики взаимодействуют в рамках фантастического мира, соблюдая разумное соотношение между реальностью и вымыслом;

– научно-фантастическая литература тематически разнообразна направлениями, способными переплетаться между собой: к классическому направлению научной фантастики относится жесткая фантастика, в которой отражается какое-то частное научно-техническое открытие (например, роман А. Беляева «Человек-амфибия» и т. д.); темпоральная фантастика (хроноопера) опирается на путешествия во времени (например, рассказ Р. Брэдбери «И грянул гром» и т. д.); альтернативная фантастика затрагивает идею изменения важного исторического события за счет измененных условий возникновения данного события

(например, роман Г. Уэллса «Люди как боги»); апокалипсическая фантастика (фантастика катастроф) строится вокруг некоего катаклизма планетарного масштаба (например, роман М. Шелли «Последний человек»); космическая опера изображает межзвездные войны (например, роман Д. Адамса «Автостопом по галактике»); киберфантастика (киберпанк) рассматривает развитие общества благодаря компьютерным технологиям (например, роман У. Гибсона «Нейромант»);

– научная фантастика выполняет прогностическую, идеологическую и развлекательную функции: прогностическая функция связана с устремленностью в будущее; идеологическая функция позволяет представить авторское мировоззрение в художественной форме; развлекательная функция дает возможность читателю погрузиться в фантастический мир, отрешившись от реальности, которая кажется трудной, серой, скучной;

– научная фантастика имеет три основные фигуры: ученый, обыватель, «чудесный персонаж»: самый распространенный герой жанра – «ученый», представляющий позицию науки; «обыватель» предстает неискушенным наукой человеком; «чудесный персонаж» – необычный человек или странное существо и т. д. [1].

Итак, результаты исследования классической сказки, фэнтези, литературы ужасов и научной фантастики позволяют выделить следующие характерные признаки фантастической литературы:

– наличие фантастического элемента;

– связь фантастической литературы с мифологией, фольклором и традициями романтической литературы: принципом двоемирия, диалектикой добра и зла и др.;

– схематичность построения сюжетов и характеров;

– разновидность фантастической литературы определяется спецификой моделирования художественного пространства, характеристикой героев, их целями и задачами;

– художественный мир фантастической литературы воплощается в пространстве вымышленного мира.

Библиографический список

1. Шафиков С.Г. *Философская фантастика Станислава Лема*: монография. Москва: ФЛИНТА, 2020.
2. Чумаков В.М. *Фантастика как литературно-художественное явление.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1977.
3. Ковтун Е.Н. *Художественный вымысел в литературе XX века*: учебное пособие. Москва Высшая школа, 2008.
4. Жаринов Е.В. *Историко-литературные корни массовой беллетристики*: монография. Москва: ФЛИНТА, 2021.

References

1. Shafikov S.G. *Filosofskaya fantastika Stanislava Lema*: monografiya. Moskva: FLINTA, 2020.
2. Chumakov V.M. *Fantastika kak literaturno-hudozhestvennoe yavlenie.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1977.
3. Kovtun E.N. *Hudozhestvennyj vymysel v literature XX veka*: uchebnoe posobie. Moskva Vysshaya shkola, 2008.
4. Zharinov E.V. *Istoriko-literaturnye korni massovoj belletristiki*: monografiya. Moskva: FLINTA, 2021.

Статья поступила в редакцию 25.11.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-509-512

***Li Xinyu**, postgraduate, Department of Russian as a Foreign Language, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 2508931437@qq.com*
***Fadeeva I.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: fadeeva.ia@dvfu.ru*

EXISTENTIAL MOTIVES IN G. LYSENKO'S WORLD VIEW. The article presents a study of existential motifs in the poetry of Gennady Lysenko, the greatest poet of the Far East in the second half of the 20th century. The main task is to consider features of representation of the concept "fate" as part of the field of the concept sphere "predestination" in the poet's lyrics and compare them with representations in the Russian linguistic picture of the world. In the course of the study, the researchers rely on the theory of structure of the concept by Vladimir Karasik, which highlights figurative, conceptual and value aspects. By sampling from the poet's poems, the authors find 28 representations of the concept of fate, coinciding with representations from the Russian linguistic picture of the world and 5 author's unique representations (Destiny as a dependency, that makes a person feel more relaxed when he explores it / Fate as flower seeds / Fate as a rough piece of bread / Fate as a geographical map / Fate as a canvas with holes). As a result of the conceptual analysis, the researchers conclude that Gennady Lysenko's concept of fate is presented as a mysterious omnipotent and inevitable force endowed with negative connotations. Nevertheless, the author, feeling responsible for his life, tries to resist it.

Key words: **concept, concept sphere, conceptualization, conceptual analysis, picture of the world, Russian linguistic picture of the world.**

***Ли Синьюй,** аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 2508931437@qq.com*
***И.А. Фадеева,** канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: fadeeva.ia@dvfu.ru*

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В КАРТИНЕ МИРА Г. ЛЫСЕНКО

Статья посвящена исследованию экзистенциальных мотивов в стихах Геннадия Лысенко, крупнейшего поэта Дальнего Востока второй половины XX века. Главной целью было рассмотреть особенности репрезентации концепта «судьба» в поле концептосферы «предопределенность» в лирике поэта и сравнить их с представлениями в русской языковой картине мира. В ходе исследования мы опирались на теорию строения концепта Владимира Карасика, который выделяет образный, понятийный и ценностный аспекты. Путем выборки из стихов поэта нами было найдено 28 репрезентаций концепта «судьба», совпадающих с репрезентациями из русской языковой картины мира и 5 уникальных авторских репрезентаций (Судьба как закономерность, исследовав которую человек чувствует себя более спокойно / Судьба как семена цветов / Судьба как корявая краюха / Судьба как географическая карта / Судьба как полотно с прорехами). В результате концептуального анализа можно заключить, что концепт «судьба» у Геннадия Лысенко представляется как таинственная всемогущая и неотвратимая сила, наделяемая отрицательными коннотациями. Но тем не менее автор, чувствуя ответственность за свою жизнь, пытается ей противиться.

Ключевые слова: **концепт, концептосфера, концептуализация, концептуальный анализ, картина мира, русская языковая картина мира.**

Работа выполнена в рамках когнитивной лингвистики и теории поэтического текста, каждая из которых активно развивается в рамках современной антропологической парадигмы.

Цель исследования: рассмотрение особенностей репрезентации экзистенциального концепта «судьба» в поле концептосферы «предопределенность» в лирике поэта Г. Лысенко

Задачи: 1) рассмотрение экзистенциальных концептов в русской языковой картине мира, 2) составление структуры экзистенциальных концептов по анализу, предложенному В.И. Карасиком, 3) сравнительный анализ уникальных авторских репрезентаций и репрезентаций из русской языковой картины мира.

В силу новизны концепции описания поэтической системы автора и неполной разработанности данного направления науки работа имеет как научное, так и практическое значение. В ней сделана попытка описать один из способов создания образной системы за счет процесса концептуализации исходной лексемы. Этот подход при должной отработке методики позволит расширить представления о способах поэтического отражения мира.

Собранные материалы могут использоваться в решении научных задач когнитивистики и при изучении поэтического текста.

Работа посвящена теме экзистенции в картине мира Геннадия Лысенко, одного из значительных поэтов Приморья. Он родился 17 сентября 1942 г. в военное время, рос без отца, рано лишился матери, сменил много рабочих специальностей. Был членом Союза писателей СССР с 1976 года. В 1977–1978 гг. вёл поэтическую студию «Лира». Несмотря на большое количество друзей, поэт

нёс в своей душе невыразимое, вселенское одиночество. Это надломило его, и 31 августа 1978 года он покончил с собой.

Прежде чем приступать к непосредственному анализу экзистенциальных концептов в лирике Г. Лысенко, стоит подчеркнуть, что в нашем исследовании мы опираемся на точку зрения В.И. Карасика, который различает в структуре концепта образный, ценностный и понятийный аспекты.

В соответствии с его подходом, образный аспект – это след чувственного преставления в памяти в единстве с метафорическими переносами, то есть ассоциации, возникающие в голове при упоминании концепта. Ценностный аспект – это оценки и поведенческие нормы. При этом ценностно маркированные высказывания представлены в виде корпуса прецедентных текстов. Это, прежде всего, пословицы и афоризмы. Наконец, понятийная составляющая – это совокупность существенных признаков объекта и итог их познания, то есть фактическая информация о концепте, его определение [1].

Рассматривая проблему экзистенциальных мотивов в лирике Г. Лысенко, мы обращали внимание на такие концепты, как «предопределенность» и «судьба». Определим, как понимаются данные концепты в русской картине мира, то есть в сознании носителей русского языка.

Материалом для составления понятийной составляющей концепта «судьба» послужили словарные статьи из словаря С.И. Ожегова и из словаря А.П. Евгеньевой.

Из словаря С.И. Ожегова: 1) стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий; 2) доля, участь; 3) история существования кого-чего-либо; 4) будущее, то, что случится, произойдет (книжн.) [2].

Из словаря А.П. Евгеньевой: 1) складывающийся независимо от воли человека ход событий, стечение обстоятельств; 2) участь, доля, жизненный путь; 3) история существования, развития чего-либо [3].

При этом в «Антологии концептов. Том 3» приводятся когнитивные признаки концепта «судьба»:

1. Действия судьбы (с точки зрения человека): судьба предопределяет все события в жизни человека.
2. Предопределенность судьбы: судьба предопределена, но ее можно избежать.
3. Предсказуемость судьбы: судьба предсказуема.
4. Иррациональность судьбы: судьба могут быть как рациональными, так и иррациональными.
5. Темпоральные признаки судьбы: судьба активна практически всегда, то есть влияет на человека всегда.
6. Влияние на человека: судьба влияет как благотворно, так и губительно.
7. Зависимость от воли человека: с судьбой человек может вступить в контакт.
8. Приятие судьбы человеком: судьба может приниматься или не приниматься человеком.
9. Персонификация судьбы: судьба – многолика.
10. Оценка судьбы человеком: судьба—сила, совмещающая оценки ‘хорошо’/ ‘плохо’.
11. В интерпретационном поле концепта выявляются такие признаки судьбы, как непознаваемость, разумность, изменчивость, всемогущество, неумолимость, непостоянство, милосердие, ненадежность и неотвратимость.
12. Судьба есть у каждого человека, и в этом смысле она специфична, индивидуальна.
13. Судьба важна и закономерно ассоциируется с решающими моментами человеческой жизни.
14. Конкретное содержание предопределенных событий (т. е. плана судьбы) остается тайной для человека.
15. Судьба часто зависит не от высших сил, а от поступков самого человека, воли других людей или же мелких случайностей, везения и невезения [4].

В соответствии с концептуальным анализом В.И. Карасика мы составили структуру концепта, выделив понятийную, образную и ценностную составляющие концепта «судьба».

Нами были отобраны стихи Г. Лысенко из сборников «До красной строки, до упора» [5] и «Счастье наизнанку» [6]. В представленных ниже стихах мы определяли понятийную, образную и ценностную составляющие концепта судьба и приводили сравнение смыслов судьбы у Г. Лысенко и в русской языковой картине мира:

*Пусть средь бела дня / Полынный дождь нечаянно нахлынет, / Как в город деревенская родня. / И надо в первых проблесках сирени / **Не бунт узреть, / А логику судьбы**, / Чтоб после проповедовать смиренье, / Стоящее на уровне борьбы.*

Понятийный аспект: в данном примере судьба понимается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий». Образный аспект – логика судьбы – судьба сравнивается с какой-то наукой, которая имеет какие-то закономерности, которую можно спрогнозировать. Ценностный аспект: судьба логичная – интеллектуальная оценка.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) автор пишет про логику судьбы, словно у нее есть законы, закономерности, которые можно вычислить. Этот смысл совпадает с РЯКМ, так как в ней есть идея предсказуемости судьбы;

2) узреть судьбу – этот смысл совпадает с РЯКМ, то есть предугадать, предвидеть будущее;

3) после проповедовать смиренье – автор пишет, что если он сейчас узрит судьбу, поймет ее логику, то в дальнейшем будет более спокойным, уравновешенным. Возможно, это отсылает к тому, что с наступлением осени писатель впадал в депрессию и начинал внутреннюю борьбу с самим собой.

*Решается таким вот днем / **судьба июньских пустоцветов** / Идет естественным путем / отбор семян, отбор поэтов.*

Понятийный: в данном отрывке судьба понимается как «будущее, то, что случится, произойдет». Образный аспект: *судьба июньских пустоцветов* – имеется в виду будущее поэтов, возможно, соотечественников Лысенко, будущее, в котором кто-то преуспеет в своем деле, а кто-то нет. Ценностный аспект: сама судьба в данном стихе не имеет оценки, но оценкой наделяется субъект, то есть тот, к кому судьба относится – судьба пустоцветов (человек, деятельность которого бесплодна, не приносит пользы обществу).

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) в данном стихе представлена судьба писателей, и про нее говорится, что это судьба пустоцветов. То есть деятельность некоторых писателей не приносит результативности, возможно, они не имеют никакого влияния на людей, не могут донести то, что хотели. Этот смысл совпадает с РЯКМ, т. к. в РЯКМ из ассоциативного эксперимента была связь судьбы писателя с непониманием, непризнанностью;

2) с другой стороны, судьба писателя сравнивается с семенами цветов, что является уникальной авторской репрезентацией.

*Ибо руки уже разошлись, / **ибо поезд вернется едва ли; / и кому-то останется близь, / а кому-то достанутся дали**. / Ну а мне / за размытой чертой, / там, где зябнут плакучие ивы, / славить то, что идет чередой, / проклиная заскоки и срывы.*

Понятийный: в данном примере судьба выражена имплицитно в строках *поезд вернется едва ли* и имеет значение ‘жизненный путь’. Образный аспект: судьба сравнивается с поездом, который несется по дороге жизни в один конец. Пассажиры – люди, знакомые автору. Кто-то из них не достигает каких-то высот (им «останется близь»), а кто-то достигнет успехов, «далеко пойдёт». Ценностный аспект: в данном стихе оценкой наделяется судьба – эмоциональная оценка (из слов «плакучие ивы, размытая черта, проклинания»). То есть про себя автор пишет, будто его удел – жить прошлым, будто он остался за чертой.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) в данном стихе представлена репрезентация судьбы как дороги, как пути. Эта репрезентация совпадает с РЯКМ;

2) также возникает идея того что судьбы у людей разные: и кому-то останется близь, а кому-то – дали. Эта репрезентация совпадает с РЯКМ;

3) судьба имеет конец, заново ее не прожить, то есть «поезд не вернется». Эта репрезентация совпадает с репрезентацией из РЯКМ: смерть лишь завершает положенный судьбой удел.

***Я верую, хотя и есть сомнения, / в закономерность, что зовут судьбой,** / и составляю будущие звенья / из прошлых дней, не схожих меж собой, <…> я верую – большое дело случай, / но вместе с тем и темное, как бог.*

Понятийный: в данном отрывке судьба понимается как стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий. Образный аспект: судьба сравнивается с цепью, которая состоит из звеньев, то есть жизненных событий. Ценностный аспект: судьба, по мнению автора, закономерна, но ему верится в это с трудом, с сомнениями, то есть можно сказать, что судьба в данном стихе имеет оценку интеллектуальную.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) в данном стихе можно вывести смысл: судьбу можно предугадать, и автор это делает на основе прожитых дней: «составляю будущие звенья из прошлых дней, не схожих меж собой». Этот смысл совпадает со смыслами в РЯКМ: судьбу можно предсказать;

2) автор пишет, что верует с трудом в эту закономерность судьбы. То есть судьба, по его мнению, больше нелогична, незакономерна. Эта идея есть в РЯКМ: судьба иррациональна;

3) образ судьба – цепь также есть в РЯКМ: из ассоциативного эксперимента судьба писателя сравнивалась с ржавой цепью;

4) в судьбе большое значение имеет случай, и этот случай может быть счастливым, а может быть трагичным. Эта идея также есть в РЯКМ: «Все на свете случай».

*И у меня есть город, / весною, рано-рано, / распахнутый, как ворот, / на горле океана. / Он стал моей **судьбою**, / поскольку ненароком / всей линией прибоя / прибит я к этим сопкам.*

Понятийный: в данном примере судьба понимается как доля, участь. Образный аспект: автор прямо говорит, что город, в котором он живет, Владивосток, – это его судьба. То есть судьба сравнивается с чем-то постоянным, неизменным. Ценностный аспект: судьба сравнивается с чем-то неизменным, постоянным, это интеллектуальная оценка.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) автор пишет, что Владивосток – это его судьба, что он связан с этим городом ненароком. То есть в судьбе всё предопределено, всё происходит не

случайно, а есть какой-то план. Эта идея совпадает с РЯКМ: судьба предопределена и предсказуема;

2) идея сравнения города с судьбой уникальна, такой репрезентации нет в РЯКМ.

*Во двор выхожу / и сливаюсь с толпою. / **В судьбе поколенья** / заменив отсебятиной добрую треть, / по пути наибольшего сопротивленья / я входил в эту жизнь, / чтобы стесняться и сметь.*

Понятийный: в данном примере судьба понимается как «жизненный путь». Образный аспект: судьба сравнивается с жизнью. Судьба поколения – отрезок жизни, отведённый людям, современникам Лысенко, кто родился в то же время, что и он. Ценностный аспект: сама судьба поколения не наделяется оценкой, зато оценку имеет отрезок жизни автора – «отсебятина», как он его называет.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) судьба поколения – это не уникальное словосочетание, то есть в русской культуре такая идея есть: поколения людей разные, и каждому выпадает разное, то есть у каждого поколения свой удел.

*Я не мог тебя представить старым, / а сегодня – юным не смогу. / Упаду в траву, / В духмяной чаще / До росы вечерней пропаду: / **На роду мне писано – пропащий, / И счастливый – тоже на роду…***

Понятийный: в данном примере судьба выражена имплицитно и понимается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий». Образный аспект: судьба сравнивается с книгой, в которой будто записано будущее человека, это можно видеть в строках «писано на роду». Ценностный аспект: можно сказать, что автор даёт неоднозначную оценку своей судьбе: с одной стороны, судьба – как что-то негативное, из-за такой судьбы человек считается «пропащим», но, с другой стороны, судьба благосклонна, т. к. сам человек счастлив.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) судьба представлена изменчивой, которая может сделать как «счастливым», так и «пропащим». Эта репрезентация совпадает с РЯКМ: судьба как что-то непостоянное;

2) также можно уловить связь «судьба – книга» в строчках «писано на роду». Такая репрезентация совпадает с репрезентацией, полученной в ходе ассоциативного эксперимента: судьба писателя – книга.

*Мне казалось, / Будет не с руки / Вспоминать с грустинкою куда-то, **<…> как судьба строга и неделим**а, / как вкусна уха из Ангары / возле молодого Усть-Илима.*

Понятийный: в данном отрывке судьба понимается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий». Образный аспект: судьба сравнивается с человеком, наделяется человеческими качествами: строгий. Ценностный аспект: про судьбу говорится, что она строга, неделима, то есть дается эмоциональная оценка.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) в данном отрывке присутствует персонификация судьбы, наделение таким человеческим качеством, как строгость. Такая репрезентация есть в РЯКМ;

2) также совпадают смыслы: судьба как власть, с одной стороны, и человек, подчиненный этой власти, с другой;

3) совпадает репрезентация судьба – как что-то неотвратимое, неделимое.

*Ищу своих средь живших и живых, / Чтоб поделить корявую краюху, <…> Она на вкус немного горьковата, / Она не всем сегодня по зубам, / и в том **судьба отчасти виновата, / но больше все же виноват я сам.***

Понятийный: судьба понимается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий». Образный аспект: судьба сравнивается с человеком, наделяется человеческими качествами: виноватая. Ценностный аспект: про судьбу говорится, что она виноватая, то есть дается этическая оценка.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) автор пишет о своей судьбе, о своей участи. Он говорит «корявая краюха» имея в виду, возможно, своё бытие. Такая ассоциация судьбы с горьким куском хлеба уникальна;

2) также упоминается о тяжёлой судьбе, что она не всем по зубам. Такая репрезентация есть РЯКМ: судьба губительно влияет на человека;

3) наконец, в строчках «больше виноват я сам» можно понять, что автор чувствует, что несет ответственность за свою жизнь. Такая репрезентация есть в РЯКМ: борьба с судьбой.

*Перед собой оправдываться не в чем / И незачем, / Коль труден на подъем, / **а в контурах судьбы** уже намечен / среди ручьев и речек – водоем.*

Понятийный: здесь судьба понимается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий». Образный аспект: судьба сравнивается с картой, словно из географии, а различные жизненные события – это ручьи и водоемы. Ценностный аспект: сама судьба не наделяется оценкой, но автор делает акцент на одном жизненном событии в судьбе – это водоем. Возможно, это что-то важное, значительное событие, после которого жизнь повернет в другое русло.

Сравнение смысла концепта «судьба» из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) содержится уникальная репрезентация концепта – как карта географическая, где различные жизненные события – словно ручьи и водоемы;

2) «контуры судьбы», словно очертания, которые мы отдаленно можем увидеть и понять, но очень поверхностно, так как эти «контуры» лишены подробностей, деталей. Эта идея есть в РЯКМ: судьбу можно предугадать, но не полностью.

*Не звезду – / простую свечку / **мне судьба моя зажгла**. / И живое трепыханье / беззащитного огня / раньше времени дыхание / перехватит у меня.*

Понятийный: судьба понимается как «участь, доля, жизненный путь». Образный аспект: судьба сравнивается с кем-то, кто зажигает свечи, то есть дарит жизнь. Ценностный аспект: не дается прямая оценка судьбе, а лишь оценка больше самому свету этой «свечки». Есть люди, у которых есть яркий внутренний свет, который легко рассеивает мрак души. Им легко разобраться в себе, легче жить. А у автора слабое горение свечки не позволяет ему разобраться в себе, ему трудно понять себя самого.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) содержится репрезентация судьбы в РЯКМ – всевластная, решающая, определяющая сила;

2) также есть репрезентация, содержащаяся в РЯКМ: судьба у всех разная;

3) судьба «зажгла», то есть присутствует персонификация;

4) судьба есть у каждого человека, она индивидуальная – совпадает с РЯКМ.

***Снова сердце кровью обольется / над прорехой в собственной судьбе** / так я и не выкопал колодца, / а мечталось (помня о тебе).*

Понятийный: в данном отрывке судьба понимается как «ход жизненных событий». Образный аспект: судьба сравнивается с каким-то полотном, в котором могут быть прорехи, дыры. Ценностный аспект: можно сказать, что дается не совсем положительная оценка судьбе, в которой есть дыры, то есть упущения, нереализованные возможности.

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями из РЯКМ:

1) судьба есть у каждого человека, она индивидуальная – есть в РЯКМ;

2) в судьбе есть печальные моменты, моменты упущенных возможностей – совпадает с РЯКМ;

3) сравнение судьбы и полотна, в котором могут быть или не быть прорехи, будет уникальной репрезентацией

***Природа готовит заранее, / с талантом ты явлен / иль без**, / листок подорожника – к ране, / к разладу душевному – лес.*

Понятийный: здесь судьба представлена имплицитно через «природу» и понимается как «то, что силой обстоятельств заранее определено». Образный аспект: судьба сравнивается с природой, то есть с силой, которая наделяет человека качествами, талантами. Ценностный аспект: не дается прямой оценки судьбе, можно сказать, что она характеризуется нейтрально, так как автор пишет не конкретно о своей судьбе, а про судьбу в общем.

Сравнение смысла концепта «судьба» из данного примера с представлениями из РЯКМ:

1) судьба – это то, что дается по рождению, человек изначально родился с той или иной судьбой – есть в РЯКМ;

2) судьба у всех разная, но у каждого своя – имеется в РЯКМ.

*Две ладони – два рисунка. / **Не судьба, / а жизнь вразброс**, / я давно уже не юнга, / но недавно лишь – матрос.*

Понятийный: судьба понимается как участь, доля, жизненный путь. Образный аспект: судьба сравнивается с жизнью автора, как он ее называет «жизнь вразброс». Возможно, в представлении автора судьба представляется чем-то определенным, рациональным. Но у автора судьба хаотичная, не такая организованная, как у всех. Ценностный аспект: можно сказать, что дается нормативная оценка (неорганизованная, хаотичная судьба).

Сравнение смысла судьба из данного стиха с представлениями в РЯКМ:

1) судьба бывает рациональной, но бывает иррациональной – есть в РЯКМ;

2) судьбу можно прочитать по ладони – есть в РЯКМ.

В результате концептуального анализа мы выявили, что в лирике Г. Лысенко 28 репрезентаций концепта судьба совпадают с репрезентациями, зафиксированными в русской языковой картине мира, а уникальными будут следующие репрезентации: 1) если знать свою судьбу, то можно действовать более решительно, более спокойно; 2) судьба, как семена цветов; 3) судьба, как «корявая краюха»; 4) судьба, как географическая карта; 5) судьба, как полотно с прорехами.

Из этого мы можем заключить, что писатель сам признавал, что его судьба была насыщенной, полной радостей и печалей, взлетов и падений. Также можно заметить большое стремление автора понять «логику» судьбы, заглянуть в будущее. Что касается вопроса свободы и необходимости в судьбе, то тут поэт чувствовал ответственность за свою судьбу (*и в том судьба отчасти виновата, но больше все же виноват я сам)*. Таким образом, поставленные задачи выполнены, цели достигнуты. Материал исследования может быть использован в работах по описанию особенностей языка поэзии Г. Лысенко. Раскрывая концепт «судьба», мы одновременно работали над изучением личности поэта.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Культурные доминанты в языке. Языковая личность: культурные концепты*. Волгоград: Перемена, 1996.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.
3. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4 т. Available at: https://lexicography.online/explanatory/mas/
4. Карасик В.И., Стернин И.А. *Антология концептов*. Т. 3. Available at: http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publikacii/Antologija_konceptov/Antologia_3.pdf
5. Лысенко Г.М. *До красной строки, до упора*: Книга избранных стихотворений. Владивосток: Тихоокеанское издательство «Рубеж», 2012.
6. Лысенко Г.М. Счастье наизнанку. *Альманах «Рубеж»* (Серия «Линия прилива»). Владивосток, 2010.

References

1. Karasik V.I. *Kul'turnye dominanty v yazyke. Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty*. Volgograd: Peremena, 1996.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
3. Evgen'eva A.P. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. Available at: https://lexicography.online/explanatory/mas/
4. Karasik V.I., Sternin I.A. *Antologiya konceptov*. T. 3. Available at: http://www.sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publikacii/Antologija_konceptov/Antologia_3.pdf
5. Lysenko G.M. *Do krasnoj stroki, do upora*: Kniga izbrannyh stihotvorenij. Vladivostok: Tihookeanskoe izdatel'stvo «Rubezh», 2012.
6. Lysenko G.M. Schast'e naiznanku. *Al'manah «Rubezh»* (Seriya «Liniya priliva»). Vladivostok, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.11.22

УДК 81.371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-512-515

***Li Yang**, postgraduate, Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia), E-mail: yoyo19930201@gmail.com*
***Dedova O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ov-dedova@yandex.ru*

THE VOCABULARY OF SOCIAL MEDIA AND BLOGS: THE CONVERGENCE OF TECHNOLOGY AND COMMUNICATION. The article expounds concepts of "Interpersonal communication on the Internet" and "Internet platform". According to the dominant-function, 4 types of platforms are distinguished. The authors consider the semantic and word-formation aspects of lexical units within the lexical-semantic field of "Interpersonal communication on the Internet". The study is based on the following materials: 1) samples of words denoting various software types and the names of commercial web-platforms (such as social network, blog, chat, forum, VK, Rutwit, Telegram, ICQ, Youtube, Odnoklassniki, WhatsApp, etc.); 2) Briticism borrowings and Russian lexemes denoting the realities of types of communication. The article discusses derivation of word formation associated with the above bases and the different facets of adaptation.

Key words: **interpersonal communication on Internet, Internet platform, Internet communication, adaptation of anglicisms.**

***Ли Ян**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yoyo19930201@gmail.com*
***О.В. Дедова**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ov-dedova@yandex.ru*

ЛЕКСИКА СОЦСЕТЕЙ И БЛОГОВ: КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ И КОММУНИКАЦИИ

В статье уточняются понятия «межличностная коммуникация в Интернете» и «интернет-платформа». В соответствии с функциональной доминантой выделены 4 типа платформ межличностного общения. Авторы рассматривают семантические и словообразовательные аспекты лексических единиц в пределах лексико-семантического поля «межличностная коммуникация в Интернете». Материалом исследования послужили: 1) типы и названия платформ, поддерживающих межличностное интернет-общение (соцсеть, блог, чат, форум, ВКонтакте, Рутвит, Telegram, ICQ, Youtube, Одноклоссники, WhatsApp и т. д.); 2) заимствованные англицизмы и русскоязычные лексемы, обозначающие типы сообщения. В статье обсуждается словообразовательная деривация от указанных основ и другие адаптационные механизмы.

Ключевые слова: **межличностная коммуникация в Интернете, интернет-платформа, интернет-сообщение, адаптация англицизмов.**

С момента своего возникновения и до настоящего времени платформы, поддерживающие межличностное общение в Интернете, прошли существенный путь становления и развития. Такие коммерческие платформы, как Одноклассники, Вконтакте, Telegram и другие, являются чрезвычайно популярными и распространёнными соцсетями. Вследствие этого возникают слова, обозначающие реалии электронной сетевой коммуникации. В своей совокупности они формируют лексико-семантическое поле, поскольку связаны семантическими и деривационными связями. Данный лексический материал, несмотря на свою коммуникативную востребованность, пока не стал объектом системного лингвистического описания. Его описание и идеографическая систематизация, проведенные впервые, обусловили актуальность и научную новизну проведенного исследования. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании понятий «межличностная интернет-коммуникация» и платформа «интернет-общения», т. к. без учета новизны сложившихся коммуникативных реалий описание так называемого языка Интернета невозможно. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что его материалы, а также используемые принципы системного описания интернет-лексики, могут быть использованы при составлении современных словарей.

По мере развития интернет-технологий совершенствуются многообразные платформы, посредством которых осуществляется интернет-коммуникация. Под платформой мы понимаем программно поддерживаемую функционально ориентированную среду коммуникации и анализ языковых явлений, спровоцированных масштабным распространением электронной сетевой коммуникации, которая не может не учитывать ее технологические аспекты. Именно опции конкретной платформы определяют характер передаваемой информации и коммуникативные возможности пользователей.

Поскольку технологические возможности Интернета смещают границы между традиционными типами коммуникации, в рамках проведенного исследования потребовалось уточнение понятия межличностности. С нашей точки зрения, межличностная коммуникация в Интернете – это неформальное нерегламентированное общение индивидов на основе использования определенных типов платформ, алгоритмы которых направлены на реализацию и поддержание относительно стабильных социальных связей между коммуникантами [1, с. 506]. Исходя из этого, были определены цели проводимого исследования: 1) типологическая систематизация современных интернет-платформ, поддерживающих межличностное общение; 2) сбор и идеографический анализ лексических единиц, называющих различные платформы межличностной интернет-коммуникации, а также типы сообщений, распространяемых на их основе; 3) отслеживание семантической и словообразовательной адаптации этих слов в современном узусе. Эти цели находятся в русле исследований, необходимых для решения важной и актуальной задачи, – изучения и лексикографического системного описания интернет-лексики.

Как известно, основные виды межличностного общения в Интернете принято подразделять на 2основных типа: 1) общение в режиме реального времени (онлайн); 2) общение, ориентированное на «отсроченность» (см. об этом, например, [2, с. 29–30]). Однако это не совсем точно отражает современные реалии, поскольку развитие технологий сетевой коммуникации нивелировало эти различия [3, с. 58]. При классификации типов платформ и речевых жанров, формируемых на их основе, гораздо продуктивнее учитывать такой фактор, как функциональная доминанта платформы, поскольку именно это определяет опции, предоставляемые пользователям. В соответствии с этим коммуникативную направленность современных платформ межличностного общения можно подразделить на 4 типа:

1. Платформы, изначально ориентированные на обмен текстовой информацией. Данные социальные сети поддерживают переписку, позволяют оставлять своё мнение о полученной информации, а также получать необходимые сведения в зависимости от интересов (Одноклассники, RuTvit, Вконтакте и т. д.).

2. Платформы, ориентированные на передачу мультимедийной информации. Они позволяют обмениваться изображениями и видео, оставлять своё мнение о полученной информации (TikTok, Youtube и др.).

3. Платформы, поддерживающие быстрый обмен сообщениями (преимущественно краткими) между пользователями в режиме реального времени (WhatsApp, WeChat, Telegram и т. д.). Основная программно поддерживаемая форма данной коммуникации – так называемый *чат* (ср. позиция меню *Чаты* в WhatsApp, название китайской платформы WeChat и т. д.).

4. Платформы, ориентированные на устное взаимодействие коммуникантов (Zoom, Skype и др.). Общение происходит в реальном масштабе времени по аудио- и/или видеоканалам. Данные платформы ввиду своей специфичности в данной статье не рассматривались.

В настоящее время различия между этими типами платформ нивелируются на уровне программно поддерживаемых опций. Так, вербальный компонент общения (прежде всего комментарии) в TikTok становится не менее важным, чем мультимедийная информация, а WhatsApp, возникший как мессенджер, по сути дела, превратился в социальную сеть, поскольку его программные алгоритмы, развиваясь, стали предоставлять возможность групповой коммуникации (функция *группа*). И, конечно, все современные платформы совершенствуют свои возможности в передаче и хранении мультимедийной информации. Эти технологические инновации, осваиваясь коммуникативно, рождают новые «речевые жанры», где смещаются границы между межличностной, групповой и массовой коммуникацией, между вербальным и невербальным и т. д.

Хотя исследуемая лексика находится под непосредственным воздействием функциональной доминанты конкретной социальной сети, есть общие для всех платформ понятия. Естественно, ключевой функцией любой платформы межличностного сообщения является отправка сообщений. По мнению М.Ю. Сидоровой, сообщения пользователей дневниковых сообществ и социальных сетей можно разделить на 3 типа: 1) средства докоммуникативной самопрезентации пользователей; 2) дневниковые записи, или посты; 3) диалогическая (полилогическая) часть, то есть комментарии пользователей к записям [4, с. 74–76]. Практика интернет-коммуникации уже выработала основные типы текстовых посланий: *пост, комментарий, статус*. Данные речевые жанры представлены в каждой из исследуемых платформ. Однако, несмотря на актуальную тенденцию к унификации опций, предоставляемых платформами, они все же сохраняют свою специфичность. Это не может не отразиться на том, как их называет современный узус: представляют интерес как номинации, связанные с обозначением типа платформы, так и функционирование в современном русском языке имен собственных – их коммерческих названий. Также важное место в структуре поля «межличностное общение в Интернете» занимает лексика, называющая типы сообщений. Отметим, что ввиду коммуникативной востребованности лексики, относящейся к указанным тематическим группам, основы слов, в них входящих (включая онимы), обладают высокой словообразовательной продуктивностью.

«Тип платформы»

К этой группе относятся *социальная сеть/соцсеть, блог*, *микроблог, мессенджер, форум, чат* и мн. др.

За относительно недолгую историю Интернета может проследить стремительную эволюцию его технологической базы и, как следствие, – коммуникативных реалий. Так, *чат* изначально был ориентирован на общение в реальном масштабе времени и не предполагал модерацию, а *форум*, напротив, был рассчитан на отсроченное по времени общение, и главной причиной этого была необходимость интернет-цензурирования, или модерации. В результате в чатовой коммуникации поведение коммуникантов было менее регламентированным, тексты, публикуемые на этих платформах, характеризовались большей разговорностью, во многих случаях сниженностью, допускалась речевая агрессия, ненормативная лексика и т. д. Но затем, когда чаты и блоги стали компонентами блогов и соцсетей, различия между ними практически стёрлись. Под воздействием коммуникативных потребностей пользователей в настоящее время происходит сближение социальных сетей и блогов (как известно, изначально эти два типа платформ имели целый ряд отличий). В результате лексема *блог* (от англ. *weblog* – ‘сетевой журнал’), обозначавшая первый по времени возникновения тип масштабной платформы, поддерживающей межличностное общение, стала употребляться и применительно к социальным сетям, в результате чего приобрела многозначность: *блог* – 1. ‘Платформа для ведения и обсуждения персональных онлайн-дневников’, 2. ‘Персональная страница, размещенная на такой платформе или в социальной сети’ (см. [5, с. 140]). Тем не менее функциональные различия между разными типами платформ все же остаются, что отражается в функционировании соответствующей лексики.

Основными механизмами пополнения лексического состава данной подгруппы являются прямое заимствование, словообразовательная деривация от заимствованных основ, а также семантическое калькирование (напр., *социальная сеть/соцсеть* от англ. *social network*.)

Прямое заимствование представлено наиболее последовательно: *мессенджер* – англ. *messenger*, *чат* – англ. *chat; блог* – англ. *blog, микроблог* – англ. *microblog* и т. д. Русские уменьшительные суффиксы *-ик/-ек* позволяют регулярно образовывать диминутивы в пределах подгруппы. Кроме этих суффиксов, при создании неузуальных дериватов могут использоваться и другие словообразовательные средства: форум*ок* («Форумок» [forumok.com] – интернет-сервис, позволяющий зарабатывать, общаясь в социальных сетях и оставляя комментарии; в данном случае есть элемент паронимической аттракции – ср. *форум ОК*, т.е. *о’кей*), *соцсетк*а («Идеальная соцсетка для холериков была обнаружена мной в Интернете!»), *соцсетушк*а («В инсте и прочих соцсетушках мне приходят сообщения и комментарии типа «Ой, везучие!»»). (Здесь и ниже в приводимых примерах сохранена орфография первоисточника).

«Коммерческие названия интернет-платформ»

Коммерческие названия платформ, как русскоязычные, так и заимствуемые, активно входят в узус и адаптируются им: *Одноклассники; ВКонтакте* (эти две соцсети – первые масштабные отечественные проекты такого рода, созданы в 2007 г.), *РуТвит* (отечественная микроблоговая платформа, создана в 2009 г.); *Sina Weibo,* рус. *Вейбо́, Вэйбо́* (китайская микроблоговая платформа, популярность которой в России все возрастает); *Live Journal*, рус. *Живой Журнал, ЖЖ* (платформа для ведения и обсуждения так называемых онлайн-дневников, по времени создания (1999) предшествовала социальным сетям; русскоязычная номинация *Живой журнал* представляет собой редкий случай семантической кальки англоязычного коммерческого названия платформы, название *Лайв Джорнал* практически отсутствует в русскоязычном узусе); *TikTok*, рус. *ТикТо́к, Тикто́к* (платформа для создания, распространения и обсуждения коротких видео), *WhatsApp,* рус. *Вотса́п, Ватса́п, Вацап, Воца́п*, также возможно написание с -пп; *Telegram,* рус. *Телегра́м*, возможно с -мм, *Viber*, рус. *Ва́йбер*, *Вибер* (*WhatsApp*, *Telegram, Viber* – мессенджеры, позволяющие пересылать в режиме реального времени текстовые сообщения и мультимедийную информацию по заранее установленным контактам – сохраненным телефонным номерам); *Skype*, рус. *Скайп; ISQ,* рус. *Айсикью*, *аська* (жарг.) (два последних сервиса – платформы, обеспечивающие текстовую, голосовую и видео интернет-связь в режиме реального времени) и др.

Узуальная адаптация этих и подобных имен собственных проявляется в их словообразовательной производности. От них регулярно образуются дериваты, которые водят в состав следующих тематических групп в пределах поля «межличностное общение в Интернете»:

1. «Тип коммуниканта и его статуса» – *вконтактник*, *тиктокер, телеграмист, вотсапер, вотсапник, жежеист* и т. д.

2. «Тип деятельности коммуниканта» – *телеграмство, вотсапство*, *вконтактинг* и т. д.

3. Возможна и семантическая производность по модели «название интернет-платформы» ® «тип сообщения»: *твит* (платформа Twitter, принадлежащая компании Odeo, запрещена в РФ как экстремистская с 10.03.22), *вотсапик* («И вот сижу я в автобусе, и тут раз, такой родной звук – вотсапик пришел!») (см. об этом ниже).

От имен собственных – названий платформ также могут образовываться неузуальные деминутивны, но гораздо реже, чем в тематической группе «тип платформы»: вотсапик – «Сообщение в Вотсапике на документ не тянет»; вконтактик – «Малолетним пользователям Вконтактик дарит безграничные возможности онлайн-общения»; ютьюбик – «Ютьюбик вновь опозорился, проявляя хамское отношение к партнерам отказом что-либо объяснять».

Адаптация названий платформ (как заимствованных, так и русскоязычных) проявляется также в том, что узус создает альтернативные производные названия. Механизмы могут быть различные: аббревиация (ВК от ВКонтакте, ОК от Одноклассники, ЖЖ от Живой журнал), паронимическая аттракция (Аська от ISQ), семантическое калькирование (Живой Журнал от LiveJournal), усечение основы (Инста). (Платформа Instagram, принадлежащая компании Meta, запрещена в РФ как экстремистская с 04.03.22).

Деривационные процессы, являющиеся проявлением тенденции к коммуникативной адаптации названий платформ, приводят к образованию синонимических корреляций.

Описывая функционирование данных онимов в современном русском языке, нельзя не указать на одну существенную проблему. Имеем в виду отсутствие чётких орфографических правил, регламентирующих их написание. Наблюдаемая вариативность имеет различные аспекты:

1. Написание кириллицей или латиницей: *Whatsapp/Вотсап, TikTok/ТикТок*;

2. Использование строчных и прописных букв (в начале и в середине онима): *Вотсап/вотсап; ВКонтакте/Вконтакте/вконтакте; ТикТок/Тикток / тикток*.

3. Вариативность использования русских букв при передаче англоязычного фонетического и/или графического облика слов: Э/Е (*Вэйбо/Вейбо*), О/А (*Вотсап/Ватсап*), АЙ/И (*Вайбер/Вибер*), ТС/Ц (*Вотсап/Воцап*), (Ь)Ю/У (*Ютьюб/Ютуб*).

4. Использование двойных согласных (*Вотсап/Вотсапп; Телеграм/Телеграмм; Одноклассники/однокласники; Твиттер/Твитер* (Платформа Twitter, принадлежащая компании Odeo, запрещена в РФ как экстремистская с 10.03.22).

5. Слитное/раздельно /дефисное написание частей названия: *ТикТок/Тик Ток/тик-ток*; *ВКонтакте/В Контакте; Вотсап/Вотс Апп*.

Поскольку эти аспекты могут проявляться в различных комбинациях, кириллическое написание одного и того же названия платформы имеет достаточно большое количество вариантов, что совершенно недопустимо ввиду коммуникативной значимости данных слов.

«Тип сообщения»

В данную группу входят такие единицы, как *запись, пост, репост, перепост, личное сообщение/личка/ЛС, уведомление, комментарий/коммент,*

твит, ретвит, статус, история, приват, прямой эфир, сторис, коллаж, месседж/мессага, мем, эмограмма, инстабаннер, инстаролик, инстаклип, отклик и др. Общими гиперонимами слов в пределах данной тематической группы являются *сообщение, месседж* (жарг.). Адресованы они могут быть конкретному человеку (так называемое *личное сообщение,* или *личка*), нескольким пользователям (сообщение в *группу*, *сообщество* и т. д.) или же неограниченному количеству пользователей (сообщение *на стене*), последнее – при условии отсутствия ограничений доступа к аккаунту. Специфика сообщений, передаваемых по социальным сетям, задается на уровне программных алгоритмов платформы. Безусловно, такие сообщения, как *пост* и *комментарий,* относятся к разным речевым жанрам, но важно также и то, что они размещаются в разных полях для ввода текста.

Внутри группы выделяются тематические подгруппы:

1. Тип сообщения в зависимости от его коммуникативного статуса (поддерживается на программном уровне): *пост, репост, перепост, комментарий, коммент, уведомление, статус, лонгрид* и т. д.

2. Типы сообщений в зависимости от их формата: *мем*, *ролик, клип, смайл, эмотикон, стикер, рилс* (от англ. *reels,* вариант написания *рилз*), *сторис* (вариант написания *сториз*) и др. (мы рассматриваем слова *смайл, эмотикон* и под. как потенциальные типы сообщений, поскольку объем реплики коммуниканта может быть ограничен одним таким знаком). Термин *формат* в данном случае нуждается в уточнении. Под *форматом* в информатике понимается «способ представления данных в памяти ЭВМ и вне ее» [6, с. 58], обычно обозначаемый буквами после названия файла (через точку): .doc, .docx, .pdf, .wav и т. д. В нашем случае под форматом мы понимаем характер информации, поскольку, помимо собственно текста, в Интернете передаются мультимедиа. А характер информации, в свою очередь, требует использования того или иного формата файла. Многие номинации подгруппы носят неологический характер. Так, лексемы *рилс* (‘короткое видео с вертикальной ориентацией изображения’) и *сторис* (‘фото или короткое видео, доступ к которым ограничен по времени’) сравнительно недавно появились в интернет-дискурсе (как и сами реалии), слова не имеют русскоязычных аналогов, а их написание кириллическими буквами вариативно (правда, сейчас в ряде случаев *сторис* могут называться русскоязычной лексемой *истории*). В Интернете можно наблюдать непрофессиональное обсуждение вариантов написания этих слов: «Правильнее писать “сторис”. Впрочем, если вы будете писать “сториз”, никто не воспримет это за ошибку. Единственное – слово “сториз” может выглядеть непривычно для русскоязычного пользователя». В сети чаще встречается именно первый вариант. Обусловлено это тем, что на конце данного слова слышится именно звук “с”, а не “з”» (https://engtopic.ru/pravopisanie-slov/storis-ili-storiz-kak-pravilno-pisat). Про транслитерацию *reels*: «Удваивать букву «и» точно не нужно, потому что английская «е» далеко не всегда читается как [i:] … Так что английские буквы «ее» передают звук «и», не более того. Так что остается рилз или рилс. Если мы пишем, как произносим, тогда первый вариант» (https://kakpishem.ru/pishem-pravilno-slova/storis-ili-storiz-kak-pravilno-pisat.html). В формировании лексики, обозначающей мультимедийные типы сообщений, большую роль играют слова *фото, аудио, видео*. Они активно присоединяются к различным лексемам, при этом возможно слитное, раздельное или дефисное написание: *аудиопост*, *фотопост*, *видеопост*, *видео-комментарий*, *аудио комментарий*, *аудиоролик*, *видеоролик* и т. д.

3. Тип сообщения в зависимости от используемой платформы: *твит, ретвит, инстаролик, инстаклип, ютубрилс, тиктокрилс* и т. д. Лексемы подгруппы, образованные от имен собственных – коммерческих названий платформ, фактически стали обозначать соответствующие типы посланий – особые «речевые жанры».

Как видно из приведенных примеров, механизмы формирования лексики тематической группы «тип сообщения» разнообразны: прямое заимствование (*подкаст, месседж, твит, пост, коммент*), семантическое калькирование (*сторис – истории)* словообразовательная деривация под влиянием английского языка (*репост, ретвит*, при этом были отмечены единичные случаи употребления *рекоментарий*: «Рекоментарии и мнения просим оставить там же)))» [https://otvet.mail.ru/question/11692091]), словообразовательная деривация на русскоязычной основе, в том числе от заимствуемых основ (*личка*, *инста, месага, перепост*), семантическая деривация узуальных лексем под влиянием англоязычной аналогии (*комментарий, статус, стена*). Обращает на себя внимание наличие параллельных дериватов с приставками ре- и пере-: *репост – перепост*; *ретвит- перетвит* и под: «Стимулируйте желание лайкать и делать перепосты с сайта и из социальных сетей». Общее значение дериватов-существительных с приставкой ре-, по словарю В. В. Лопатина и И. С. Улуханова, «действие, названное мотивирующим сущ., совершенное (совершаемое) повторно, вновь, иногда по-новому, иначе» [7, с. 388]. Применительно к интернет-коммуникации новообразования с приставками ре- и пере- означают: ‘вторичная публикация на своей стене сообщения другого пользователя с сохранением указания на первоисточник; может сопровождаться собственным текстом-комментарием’. Деривационные процессы в семантической группе «тип сообщения» приводят к образованию синонимических корреляций. Это могут быть заимствованные синонимы из английского языка (*стикер/эмотикон)*, синонимия, образованная в результате употребления русскоязычного и заимствованного слова (*сторис/история),* в результате наличия новообразований с русскоязычными и заимствованными аффиксами (*репост/перепост*), а также вследствие словообразовательной деривации, связанной с адаптацией неологических номинаций (*личное сообщение/личка*).

Изложенные в статье результаты являются частью научного исследования лексико-семантического поля «межличностная коммуникация в интернете». Учитывая изложенное в статье теоретическое обоснование межличностности применительно к Интернету, а также исходя из понятия «платформа интернет-общения» стало возможным определить денотативные границы поля. Проведенный анализ доказал правомерность такого подхода, поскольку это позволило выявить системность изучаемой лексики, формируемой множественными семантическими (синтагматическими, парадигматическими) и деривационными связями. Таким образом, поставленные цели (определение понятия «платформа», функциональная систематизация платформ, анализ лексических единиц, называющих различные платформы межличностной интернет-коммуникации и типы сообщений, изучение их семантической и словообразовательной адаптации) можно считать выполненными. Это сделано впервые в отечественной лингвистической практике, что определило научную новизну работы. Помимо проанализированных тематических групп («тип платформы», «коммерческое название интернет-платформы», «тип сообщения»), в структуре поля нами выделены и другие группы: «тип коммуниканта и его статуса», «тип объединения по интересам», «тип деятельности», «способ выражения одобрения/неодобрения и эмоций», «средства навигации» и др. Лексико-семантический анализ единиц, входящих в эти группы, является перспективой изучения поля «межличностная коммуникация в Интернете» в целом.

Три указанные тематические группы, проанализированные в статье, обладают в структуре поля особой значимостью, соответствующие номинации характеризуются высокой коммуникативной востребованностью, при этом их описание практически полностью отсутствует в современных словарях, нет четких орфографических рекомендаций. Частотность описываемого лексического материала, с одной стороны, а с другой – его недостаточная изученность обусловливают актуальность проведенного исследования. Его результаты обладают практической значимостью для лексикографического описания интернет-лексики. Называя инновационные объекты и понятия, номинации в пределах поля, безусловно, носят неологический характер, но они активно адаптируются узусом. В ходе исследования было установлено, что русскоязычный интернет-дискурс находится под влиянием английского языка, однако заимствования подвержены активным адаптационным процессам, имеющим многообразное проявление (словообразовательная и семантическая деривация, калькирование, паронимическая аттракция). В результате номинации данной сферы приобретают национальную специфику. Это свидетельствует о значительном когнитивном и словообразовательном потенциале современного русского языка.

Библиографический список

1. Ли Ян, Дедова О.В. Анализ механизмов формирования лексико-семантической группы «межличностная коммуникация в интернете. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5: 506–509.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность. *Гуманитарные исследования в Интернете*. Москва, 2000: 11–40.
3. Ли Я. Лексико-семантическая группа «межличностное общение в интернете» под воздействием тенденций развития и коммуникативной адаптации интернет-платформ. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 5-3: 57–61.
4. Сидорова М.Ю. *Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение*. Москва: 1989.ру, 2006.
5. Скляревская Г.Н. *Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика*. Москва: Эксмо, 2006.
6. Воройский Ф.С. *Информатика: новый систематизированный толковый словарь-справочник (Введение в современные информационные и телекоммунникационные технологии в терминах и фактах).* Москва: ФИЗМАТЛИТ. 2003.
7. Лопатин В.В., Улуханов И.С. *Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка*. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2016.

References

1. Li Yan, Dedova O.V. Analiz mehanizmov formirovaniya leksiko-semanticheskoj gruppy «mezhlichnostnaya kommunikaciya v internete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5: 506-509.
2. Babaeva Yu.D., Vojskunskij A.E., Smyslova O.V. Internet: vozdejstvie na lichnost'. *Gumanitarnye issledovaniya v Internete*. Moskva, 2000: 11-40.

3. Li Ya. Leksiko-semanticheskaya gruppa “mezhlichnostnoe obschenie v internete” pod vozdejstviem tendencij razvitiya i kommunikativnoj adaptacii internet-platform. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 5-3: 57-61.
4. Sidorova M.Yu. *Internet-lingvistika: russkij yazyk. Mezhlichnostnoe obschenie*. Moskva: 1989.ru, 2006.
5. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika*. Moskva: `Eksmo, 2006.
6. Vorojskij F.S. *Informatika: novyj sistematizirovannyj tolkovyj slovar'-spravochnik (Vvedenie v sovremennye informacionnye i telekommunnikacionnye tehnologii v terminah i faktah)*. Moskva: FIZMATLIT. 2003.
7. Lopatin V.V., Uluhanov I.S. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh affiksov sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2016.

Статья поступила в редакцию 23.11.22

УДК 82-293 + УДК 792.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-515-518

Menshchikova M.K., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Literature, leading research associate, Research Laboratory “The national cultural codes' study of the world literature in the context of intercultural communication”, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: menshikova4@yandex.ru*

Kurkina N.V., *MA student, Department of Foreign Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kurkina-nadya@mail.ru*

Kurkina V.V., *MA student, Department of Russian Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kurkina-vera@mail.ru*

THE TRANSMEDIAL TRANSLATION OF ARTHURIANA: FRENCH MUSICAL “THE LEGEND OF KING ARTHUR”. The article deals with transformation of mythological and literary basis of Arthuriana from a verbal sign system into an audiovisual system based on the material of a musical “The Legend of King Arthur”. An interdisciplinary approach to the analysis of the musical allows identifying the key images and storylines of the myth of King Arthur, which become the basis of intersemiotic translation. The mythological, “historical”, epic components of the story about King Arthur are investigated, the process of the so-called “mythologization of history”. The characteristics of the main images revealed in the Arthurian primary characters: Arthur, Guinevere, Lancelot, Morgana, Meleagant are analyzed from the point of view of translating them into the language of another synthetic art form. Particular attention is paid to their visual embodiment: costume, color details. The study touches upon the question of the transformation of the mythological space of Arthuriana in the stage representation. The article concludes that the specificity of transmedial translation and the assessment of its success is determined, first of all, by the degree of elaboration of the Arthuriana cultural codes.

Key words: **interdisciplinarity, transmedial translation, Arthuriana, libretto, verbal sign system, audiovisual sign system.**

М.К. Меньщикова*, д-р филол. наук, проф., ведущ. науч. сотр. научно-исследовательской лаборатории «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации» Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: menshikova4@yandex.ru*

Н.В. Куркина, *магистрант, Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: kurkina-nadya@mail.ru*

В.В. Куркина*, магистрант, Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: kurkina-vera@mail.ru*

ТРАНСМЕДИАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД АРТУРИАНЫ: ФРАНЦУЗСКИЙ МЮЗИКЛ «ЛЕГЕНДА О КОРОЛЕ АРТУРЕ»

В статье рассматривается трансформация мифологической и литературной основы артурианы из вербальной знаковой системы в аудиовизуальную на материале мюзикла «Легенда о короле Артуре». Междисциплинарный подход к анализу мюзикла позволяет выявить ключевые образы и сюжетные линии мифа о короле Артуре, которые становятся основой интерсемиотического перевода. Исследуются мифологические, «исторические», эпические компоненты сюжета о короле Артуре, процесс так называемой «мифологизации истории». Выявленные в первоисточниках артурианы характеристики основных образов: Артура, Гвиневры, Ланселота, Морганы, Мелеаганта, анализируются с точки зрения перевода их на язык другого синтетического вида искусства. Особое внимание уделяется их визуальному воплощению: костюму, цветовым деталям. Исследование затрагивает вопрос трансформации мифологического пространства артурианы в сценическом воплощении. В статье делается вывод, что специфика трансмедиального перевода и оценка его успешности определяется в первую очередь степенью проработанности культурных кодов артурианы.

Ключевые слова: **междисциплинарность, трансмедиальный перевод, артуриана, либретто, вербальная знаковая система, аудиовизуальная знаковая система.**

Работа выполнена в Научно-исследовательской лаборатории «Изучение национально-культурных кодов мировой литературы в контексте межкультурной коммуникации» Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» (тема Н-457-99_2022-2023)

Литература и театр тесно связаны на протяжении тысячелетий существования человеческой цивилизации. Сама природа драматического произведения требует его сценического воплощения, т. е. не только вербального, но и визуального, аудиального восприятия. Для античного театра музыкальное начало было неотъемлемой частью драмы, напоминавшей в большей степени ораторию, где значимая роль отводилась партиям хора, в настоящее время одно из центральных мест в театральном искусстве занимает музыкальный театр. Специфика музыкального театра – его полижанровость, интермедиальность, широкие перспективы кросс-культурных парадигм – определила тот факт, что в магистерскую программу «Мировая литература и аудиовизуальные практики искусства» по направлению «Филология» Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского был введен курс «Литература и музыкальный театр», разработанный совместно с заведующим кафедрой зарубежной литературой профессором Татьяной Александровной Шарыпиной и профессором данной кафедры Марией Константиновной Меньщиковой. Данная дисциплина во многом носит практический характер и предполагает аналитическую работу магистрантов, создание постановочных проектов, написание рецензий и т. д. Освоение данного курса предполагает возможность углубленного анализа рассматриваемых произведений искусства и представление результатов на различных научных конференциях, а также публикации научных статей. Данная работа выполнена в соавторстве со слушателями курса «Литература и музыкальный театр» в 2021–2022 учебном году.

Таким образом, актуальность исследования определяется следующими факторами: обращением к проблемам интермедиальности с точки зрения практического анализа, необходимого для разработки методологии изучения синкретических форм искусства; актуализацией поликодового прочтения драматургического целого во взаимосвязи вербального и аудиовизуального. Цель данной работы – выявить специфику интерсемиотического перевода ключевых доминант артурианы в мюзикле «Легенда о короле Артуре». Задачи исследования: определить основные сюжетные точки артурианы, подвергающиеся трасмедиальному переводу; рассмотреть визуальные приемы создания образов Артура, Гвиневры, Ланселота, Мерлина, Морганы в мюзикле; проанализировать специфику трансформации пространства в театральной постановке.

Новизна представленной статьи связана с выбранным ракурсом исследования соотношения литературных претекстов и их воплощений в музыкальном театре, а также выработкой методологических подходов к анализу интермедиальных произведений современного искусства, что определяет и практическую значимость работы. Теоретическая значимость статьи связана с осмыслением ключевых терминов интермедиальности, интерсемиотичности и трансмедиальности.

Французский мюзикл «Легенда о короле Артуре» (La Légende du roi Arthur) был создан в 2015 году, одним из его авторов был Дов Аттья (Dove Attia), написавший и поставивший со своими коллегами знаменитые мюзиклы «Король-солнце» (Le Roi Soleil, 2009), «Моцарт» (Mozart, l'opéra rock, 2009), «Любовники Бастилии» (1789, les amants de la Bastille, 2012), «Казанова» (Casanova, 2019).

Разговор о трансмедиальном переводе артурианы следует предварить обращением к самому понятию «трансмедиальность» и объяснить некоторые его границы понимания в контексте данной статьи. Трансмедиальность является понятием достаточно широким, затрагивающим как «создание новых технологических методов» в искусстве, так и «совокупность техник медиаперевода литературного произведения» [1, с. 17] в иной медиаформат. Трансмедиальный перевод преимущественно обладает прагматической направленностью, т. е. предполагает наделение определенного, часто прецедентного текста пафосом, не свойственными ему изначально современными темами и мотивами. Особенно это касается «классических текстов» или комплексов текстов, не имеющих изначальной установки на трансмедиальность. Как отмечал Ю.М. Лотман, «элементарный механизм перевода есть диалог» [2, с. 193].

Следует учитывать и то, что трансмедиальный перевод, предполагающий воплощение артурианы в формате мюзикла и его театрального воплощения, – это и своего рода интерсемиотический перевод, поскольку происходит частичный переход из вербальной знаковой системы в аудиовизуальную, и их соединение. Безусловно, синтетическая природа мюзикла уже предполагает определенные механизмы подобного действия, однако всегда это некий индивидуальный процесс создания нового медиаэстетического продукта. Умберто Эко писал: «Можно было бы заметить, что многие трансмутации – это переводы, в том смысле, что они вычленяют 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» [3, с. 401].

Следует отметить, что для музыкальных жанров, в том числе мюзикла, основой часто становится мифологический сюжет, что вполне закономерно с точки зрения происхождения театра, где миф и музыка находились в тесном слиянии. В качестве примера можно вспомнить миф об Орфее и Эвридике, который стал одним из самых востребованных в музыкальном искусстве и основой таких произведений, как оперы Якопо Пери, Клаудио Монтеверди, Кристофа Виллибальда Глюка, оперетта Жака Оффенбаха, зонг-опера Александра Журбина, рок-опера Ольги Вайнер, хипхопера Noize MC и др.

Образ короля Артура также один из наиболее востребованных в искусстве, однако преимущественно в кино, а не музыкальном театре, поэтому «Легенда о короле Артуре» может считаться своеобразным исключением. Впрочем, интерес современного зрителя к этому сюжету вполне объясним, как отмечает Миранда Олдхаус-Грин, «некоторые мифы, особенно те, которые дошли до нас из кельтского мира, обращаются к проблемам морали: добра и зла, целомудрия и жестокости, насилия и предательства, материнства и мужества» [4, с. 19], т. е. к тем вопросам, которые являются фундаментальными для всего человечества.

Обратим внимание на название мюзикла – «Легенда о короле Артуре» (La Légende du roi Arthur), включающее слово «легенда» и также создающее определенную многозначность: оно может нас отсылать к первоисточникам мюзикла – собственно к циклу кельтских легенд и средневековых романов о короле Артуре и рыцарях круглого стола; постоянному стремлению главного героя мюзикла Артура стать легендой (этот мотив звучит достаточно часто, даже Мерлин призывает Артура «сделать свою историю легендой»). Отдельные коннотации возникают и в своеобразном контрастировании слов «легенда» и «история», стоящих рядом, и одновременно их единстве, поскольку речь идет о процессе мифологизации истории.

Начало мюзикла зрителю дается сквозь призму эпического повествования, задавая определенный тон, так как в основе мюзикла лежат прецедентные тексты, акцентирующие эпическое начало. Однако по мере развития сюжета заявленный в начале эпический компонент нивелируется. Подзаголовок «Легенды о короле Артуре» – «Когда любовь меняет ход истории» (Quand l'amour le cours de l'histoire) – выделяет определенный аспект, при этом не конкретизируя, чья именно любовь имеется в виду: ведь любовь или страсть, а иногда и любовь-ненависть испытывают многие персонажи мюзикла: от внесценического Утера Пендрагона до злодея Малеаганта. При этом за пределами сюжета оказываются многие важные эпизоды, составляющие как раз эпическую часть повествования, например, такие как становление Артура как короля (обретение Эскалибура показано фрагментарно и в комическом ключе), противостояние с Морганой и Мордредом, уход на Авалон.

Предыстория мюзикла, озвученная Мерлином, предполагает, что авторы обозначают Артура как легендарного предводителя бриттов, которому удалось победить саксов. Кроме того, «историчность» подчеркнута здесь и визуально: декорации сцены – это закрытые ворота, на которых поярусно представлены монументальные картины, изображающие сцены сражений, вызывающие ассоциации со средневековыми произведениями искусства (например, наружное обрамление арочного проема Моденского собора XII века, где изображено, как Артур и его рыцари ведут осаду замка). Изначально изображения неподвижны и монохромны, но при приближении Мерлина и с началом его рассказа они приобретают цвет и движение, а затем ворота распахиваются, создавая определенный портал из «здесь и сейчас» (т. е. из зрительного зала, через который проходит Мерлин) в мифологическое время и пространство. Неслучайно, что и в финале пространство сцены закрывается от зрителей непроницаемой завесой, за которой остаются все персонажи.

Подчеркивается момент перехода и изображением летящего дракона, который напоминает об имени Пендрагонов и смене пространства. Отметим, что дракон становится и одним из действующих лиц мюзикла, приобретая антропоморфную форму гигантской тени, он указывает Мерлину путь к процветанию Камелота: сделать королем Артура и обещает, что тогда Мерлин обретет свободу. Здесь можно отметить несколько моментов: дракон воплощает некую высшую силу, стоящую выше Мерлина и Артура, при этом она направлена на благо Камелота. Образ дракона в мюзикле вызывает определенные ассоциации и с образом дракона Килгарры из британского сериала «Мерлин» 2008 года. Оба они дают советы Мерлину, как помочь Камелоту и Артуру, но в сериале дракон заключен в подземельях Камелота и мечтает о свободе, он, а не Мерлин, как в мюзикле. Следует подчеркнуть, что дракон представлен в мюзикле еще в одной визуальной форме – это изображения на штандартах, что соединяет в единое мифологическое и историческое. Общение Мерлина с драконом должно было подчеркнуть и его нечеловеческую природу, о которой он и сам упоминает.

Говоря об образе Мерлина, можно отметить, что самые ранние упоминания о нем (точнее, о волшебнике, который потом стал с ним ассоциироваться) встречаются в кельтском фольклоре, а самый ранний литературный источник, в котором рассказывается о Мерлине, – это «Пророчества Мерлина» (Prophetiæ Merlini), созданный между 1130 и 1135 гг.

Гальфрид Монмутский собрал существующие сведения, а также упоминания Ненния о молодом человеке по имени Амброзий, который пророчествовал при дворе короля Вортигерна, дал имя Мерлин Амброзий и описал в «Истории бриттов» и «Жизни Мерлина» [5]. Мерлин предстает как архетип не только мага и мудреца, но и наставника. Таким он является и для Артура в мюзикле. Он наставляет будущего короля и старается уберечь его от ошибки, которую Артур все же совершает, выбрав себе в жены Гвиневру. С образом Мерлина связан лейтмотив свободы, персонаж стремится к освобождению, в том числе от своего физического существования в Камелоте. В отличие от литературных источников, где Мерлин остается заточенным в дубе/колонне/холме в мюзикле ему даруется та самая свобода, к которой он стремился. Великий маг оказывается совершенно беспомощен против могущества любви, которому он не в силах противостоять. Он покидает Артура, говоря, что Артуру больше не нужен наставник.

Мерлина сопровождают миксантропические, пограничные образы Одинокого волка и Хромого Оленя. Сами эти образы глубоко мифологические и символические, связанные с потусторонним миром духов, мистическими практиками. Образ волка амбивалентен: он может быть, как спутником воина (Артура), так и колдуна, шамана (Мерлина). Впрочем, одинокий волк – это еще и воплощение внутреннего мира Артура, неслучайно он находится рядом в период наиболее сложных душевных переживаний героя. Образ Хромого Оленя возвращает нас к вопросу о том, что перевод предполагает диалог: хореография образа наполнена динамикой, экспрессией, преодолением. Так, в эпическую историю о короле Артуре вклинивается пафос инклюзивности – это танец на одной ноге с опорой на костыли, стилизованные под ветви дерева. Эти ветви коррелируют и еще с одним мифологическим образом, представленным в мюзикле, – пунктирно-заколдованным лесом Броселиандом: периодически на заднике сцены транслируется мультимедийная проекция переплетенных ветвей, стволов, образующих достаточно мрачный и таинственный фон.

Образ короля Артура с течением времени претерпел множество изменений. Можно говорить об отождествлении Артура с Кухулином или Браном, однако в большинстве памятников он упомянут именно как предводитель или племенной вождь. Ненний в «Истории Бриттов» показывает Артура как военного вождя, который подобно Гераклу совершает 12 подвигов, тем самым мифологизируя его образ. В более поздних текстах, например, у Гальфрида Монмутского или романах Кретьена де Труа образ Артура более однозначен: это статичный образ достойного мужа, символ абсолютной справедливости и порядка – идеальный правитель. Сочетание благородства и первобытной жестокости в характере Артура в ранних памятниках не нова – это отражение исторического времени, поэтому образ Артура долгое время изображался с набором противоречивых черт, например, французский исследователь Ж. Маркаль придерживается традиции изображения Артура как «ненавистного правителя», сопровождаемого «головорезами», способного «обобрать своих же подданных» [6, с. 206].

У Ненния и Гальфрида Монмутского преимущественно эпическое развитие истории Артура: много внимания уделено становлению его как короля государства. Лейтмотив губительной красоты, распространенный в мифологических сюжетах (миф о Елене Троянской), присутствует и здесь – неверность Гвиневры становится причиной гибели Камелота.

Артур в текстах первоисточников – практически всегда героическая, эпическая фигура, он величественный и безупречный воин, окруженный своими рыцарями – таким его обычно изображают и в современной массовой культуре. Мюзикл «Легенда о короле Артуре» показывает Артура больше как лирического персонажа, нежели эпического. Акцент на становление Артура как короля фактически отсутствует, даже момент испытания – вытаскивание меча из камня – показан больше в комическом ключе, хотя в кинематографе этот знаковый момент преимущественно дается с героическим пафосом.

Конечно, в репликах отражается намерение Артура стать благородным и справедливым королем, нести мир своему народу: «Мерлин, я не хочу ничего, кроме мира и счастья для своего народа. Если бы я был свободен, то изменил бы мир. И людей», однако большую часть внутренних переживаний Артура все равно занимают его чувства к Гвиневре, кроме того, подчеркивается и мотив случайности, т. к. меч он достает не для себя, а для сэра Кея.

Образ Кея является одним из древнейших персонажей артурианского цикла, он является молочным братом Артура и его сенешалем. В легендах сэр Кей предстает как персонаж-трикстер и полностью переосмысляется в произведениях Кретьена де Труа, постепенно приобретая все более негативный оттенок в сказаниях.

Первоначальные характеристики сэра Кея были вполне положительными. Так, если мы обратимся к тексту «Pa gur» («Возвращение Артура и Кея»), то можем обнаружить, что Кей описывается как «выдающийся воин-чародей, верный рыцарь и близкий друг Артура», похожую характеристику мы можем наблюдать и «в легенде о Килохе и Олвэн, где раскрываются некоторые способности сенешаля, например, он мог задерживать дыхание под водой на девять дней» [7, с. 93]. Помимо служения Артуру мечом, он также выполняет ряд обязанностей при дворе. У Кретьена де Труа образ сэра Кея кардинально меняется, теперь же он описывается как «гордый» и «спесивый». Например, в романе «Ланселот, или Рыцарь телеги» мы также можем прослеживать тенденцию к постепенному тяготению образа Кея к образу отрицательному. Сенешаль описывается как неумелый воин, гордый и надменный. Единственная черта, которая не претерпевает изменения, – преданность Артуру [7, с. 95].

Творчество Кретьена де Труа имеет огромное влияние на последующие изображения образа сэра Кея: чаще всего его изображают именно как комического персонажа, а не героя, каким он был создан изначально.

В мюзикле образ Кея также нужен для комической составляющей, он фигурирует нечасто, и все его появления сопровождаются легкомысленными репликами, вызывающим поведением (он носится по сцене, заигрывает с придворными дамами, путает Ланселота с девушкой), и в целом его образ больше воспринимается не как образ рыцаря Круглого Стола, а как придворного шута. Даже должность «сенешаль» в мюзикле подчеркнуто бесполезная, это можно видеть в ответе Мерлина на вопрос Кея, что это такое «сенешаль» – «ничего» («Rien»).

Роль сэра Кея в мюзикле незначительная, например, в сцене, где Артур дает задание рыцарям отправляться на поиски Святого Грааля, его нет. Также это подчеркивается и костюмом персонажа: на нем нет доспехов (или надеты только фрагменты), одежда простая, однотонная, ничего не выделяет этот персонаж как воина, рыцаря. Таким образом, создатели мюзикла отодвигают одного из центральных героев (а также антагониста и антипода Артура в претекстах) на бэкграунд, делая акцент на другом типе антагониста – Мелеаганте, образ которого раскрывается в мюзикле гораздо ярче, нежели в литературных источниках. Впервые под этим именем он появляется в цикле романов К.де Труа «Ланселот, или Рыцарь Телеги» [8] как похититель Гвиневры, безответно в нее влюбленный, и противник Ланселота.

Возможно, до появления Мордреда Мелеагант был основным злодеем Артуровского цикла, однако позже его образ стал менее популярен. В мюзикле образ Мелеаганта, в отличие от сэра Кея, выдвинут на первый план. Появляется Мелеагант сначала как антагонист эпический, мотивы его мести Артуру продиктованы стремлением вернуть себе «законную» власть, однако затем мотив и характер ненависти к Артуру меняется, краеугольным камнем становится Гвиневра, которую обещали в жены Мелеаганту. Авторы мюзикла предприняли попытку совместить образы Мордреда и Мелеаганта, т. к. Мелеагант является едва ли не олицетворением хаоса и войны, о чем его арии «Advienne que pourra» (Будь, что будет) – «Je suis la guerre» (Я – это война) – таким образом, Мелеагант становится антагонистом и в идеологическом плане. Строчки «Mon histoire poussée vers le fond, C'est la **gloire** qu'on me vole» ('История моей жизни, выброшенная на дно, это та **слава**, которую они у меня крадут') – акцентируют внимание на эпической мотиве – поиске славы. Сначала Артур и Мелеагант сражаются за корону, затем конфликт переходит в иную плоскость – борьбу за любовь Гвиневры.

Моргана – второй антагонист, появляющийся в мюзикле. В текстах чаще всего она предстает как отрицательный персонаж, однако в мюзикле к ней добавляются черты трагического персонажа, заложницы непростой судьбы. Именно в образе Морганы ярче всего проявляются языческие черты – она упоминает ночь Самайна, обладает магическими способностями (буквально принимает облик другой женщины и помогает перевоплотиться Малеаганту в Ланселота). Мотивы Морганы продиктованы ее личной трагедией, в этом ее мотивация мести Артуру.

Если образы Артура, Морганы, Малеаганта больше определены мифологической традицией, то образ Ланселота несет большую нагрузку рыцарского куртуазного кода: от момента его появления и просьбы посвятить в рыцари до пренебрежения своим заданием – поиском Грааля, ради спасения Гвиневры – прекрасной Дамы – в репликах Ланселота эти слова звучат несколько раз (многочисленные обращения «моя Дама»). Важное место в мюзикле занимает сюжет «Рыцаря Телеги» Кретьена де Труа, связанный с похищением Гвиневры Малеагантом и спасением ее Ланселотом. Ланселот постоянно находится в ситуации выбора между чувством к Гвиневре и долгом перед королем Артуром, об этом он поет в терцете «Si je te promets»: «Mais comment choisir entre l'amour et le devoir, Entre la raison et la douleur d'y croire» / «Но как выбрать между любовью и долгом, Между здравым смыслом и болью веры в него».

Мюзикл обыгрывает историю с телегой, в которую в романе де Труа должен сесть Ланселот, тем самым унизив себя, так как это бесчестный образ передвижения для рыцаря. Однако в мюзикле эта сцена меняется: вместо карлика телегу везет гигантская фигура, закутанная в плащ с капюшоном, и тащит она не обычную телегу, а наполненную душами рыцарей, падших и униженных. Сев в эту телегу, Ланселот отказывается от поиска Грааля и выбирает Гвиневру. Мотив сомнения в романе обыгран в мюзикле в ином ключе: Ланселота страшит не способ передвижения, а выбор, который он должен сделать. В этой же части есть еще одна имплицитная отсылка к роману «Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь». Однако образ Гавейна совместился с Ланселотом: чтобы рассказать Ланселоту о похищении Гвиневры, перед ним является некий человек, склоняет голову, и на его шее находится зеленый платок Гвиневры (в романе – зеленый пояс леди Бертилак), на который он несколько раз указывает, как будто требует, чтобы ему отрубили голову, а только затем отдает платок Ланселоту. Встречаются в мюзикле и интертекстуальные отсылки, выходящие за пределы артурианы: сцена появления Морганы на пиру, где она разыгрывает перед Артуром историю своей семьи, обман матери Утером Пендрагоном, явно отсылает нас к «Мышеловке», спектаклю в спектакле в «Гамлете» Шекспира. В мюзикле широко распространен мотив двойничества. Это проявляется во многих образах, так, в некоторых сценах мы можем наблюдать множество двойников Гвиневры, в сцене соблазнения Артура Морганой – подмену Гвиневры, место которой на время занимает Моргана.

Сам вопрос Гвиневры о том, можно ли любить двоих, эту двойственность обнажает. Визуально этот мотив показан в схожести образов Артур – Моргана, Гвиневра – Ланселот, вероятно, здесь обыгран мотив мифологических близнецов (например, Осирис – Исида, Аполлон – Артемида). В мюзикле показан двойственный характер любви Гвиневры к Артуру и Ланселоту. В первом случае любовь Гвиневры и Артура – это магия, что-то эзотерическое и физическое, это отражается в их дуэте «Quelque chose de magique» («Что-то магическое»). Показательно, что в этих сценах Мерлин часто стоит между Гвиневрой и Артуром, указывая, что их выбор губителен.

Одной из самых сложных в своей интерпретации сцен представляет собой та, где к Артуру в момент его душевных терзаний является Дух народа. В то время как один человек исполняет арию, за стеклом позади него находится толпа. В это время Артур стоит неподвижно, будто статуя, создаётся впечатление, будто он вовсе не слышит голос самого народа, ведь на первый план выходят его личные проблемы. В какой-то момент Артур зажмуривает глаза, будто бы он начинает осознавать упрек Духа народа, и это побуждает его действовать – собирать рыцарей Круглого стола и выступить против саксов.

Стоит отметить, что мюзикл богат на использование различных масок, манекенов (например, души рыцарей, мать Морганы) и различных предметных образов – главные из которых – кубок / Чаша Грааля, Круглый стол и меч. Они представлены как в материальном воплощении, так и в идеальной проекции, т. е. лишенные материальной природы, как чистая идея.

По легендам Грааль – это могущественный артефакт в виде золотой чаши, наполненной кровью Христа, обладающей невероятной силой. В языческих легендах Грааль – это символ возрождения и жизни, позднее все это приобрело христианский характер: поиск Святого Грааля есть поиск истинного пути, собственного «Я», некоего обожествленного знания. В мюзикле Грааль приобретает значение символа мира. После явления Духа Народа Мерлин говорит Артуру, что мир наступит только после того, как Грааль найдется и будет стоять в центре Круглого стола: «Пока твоя душа и сердце чисты, ты знаешь путь». После этого Артур оказывается в центре Круглого стола Грааля, будто бы олицетворение этой самой идеи мира. Возникает некий парадокс: идея Круглого стола состоит в равенстве, а король в этой концепции – первый среди равных. Со сценической точки зрения это подчеркивание статуса Артура, с концептуальной – мы видим разрушение идеи равенства.

Примечательно, что в мюзикле называются всего лишь три рыцаря Круглого Стола: Гавейн, Ланселот и Уриэн и отсутствуют такие важные персонажи для артуровского цикла, как Агравейн или Персиваль. Таким образом, даже история с поиском Святого Грааля по сравнению с любовным аспектом отодвигается на второй план.

Важную роль в трансмедиальном переводе играет визуальная составляющая: костюмы и декорации. Костюмы явно вдохновлены культурой различных стран, в целом эклектичны, но вновь возвращают нас к идее диалога и вносят мотив мультикультурализма: мы можем видеть элементы японского костюма – характерные черты традиционного японского кимоно есть в образах Мерлина и некоторых нарядах Гвиневры, доспехи Артура иногда напоминают римские, некоторые костюмы Морганы и сопровождающие еще миксантропические образы людей с головами животных – египетскую культуру.

Таким образом, смешение культур становится характерной чертой эстетики постановки. Также особое внимание на себя обращает выбор цветовой гаммы для каждого персонажа, так, например, наряды Гвиневры отличаются превалированием природной гаммы – зеленого, белого и голубого цветов, флоральных мотивов, где-то есть элементы одежды, подчеркивающие ее высокий статус – например, меховая накидка. Зеленый цвет символизирует радость, надежду, свободу. Однако сам по себе он имеет двойственное значение, поскольку-

ку ассоциируется также с непостоянством, которое является одной из главных черт Фортуны.

Смена костюмов Артура нагляднее всего визуализирует его трансформацию от обычного оруженосца до величественного короля. Основная его цветовая гамма – золотой и красный, можно заметить, как эти цвета дублируют флаги, а золотые узоры – штандарты. Красный указывает на мужество и великодушие Артура, а золотой, как цвет самого благородного из металлов, – на происхождение Артура, его могущество.

Моргана, Мелеагант и их окружение сильно отличаются визуально: превалирующая черно-красная гамма, ассиметричность, использование масок. Из окружения Артура – рыцарей Круглого Стола – визуально выделяются лишь несколько. Сэр Гавейн одет в похожую с Артуром одежду, но превалирующий в ней цвет – желтый, который символизирует верность, благородство и отвагу, чем, собственно, и отражает характер Гавейна – он беспрекословно верен своему королю. Ланселот – единственный, кто одет во все белое, на фоне остальных рыцарей он выделяется – ведь именно ему Артур говорит, что он лучший среди них, подчеркивая нравственную чистоту.

Декорации в мюзикле модульные, иногда они становятся визуальной метафорой: исполнения терцета «Si je te promets» сопровождается характерным передвижением в треугольнике не только актеров, но и декораций. По обе стороны сцены находятся подвижные помосты, на которых стоят Гвиневра и Ланселот, между ними внизу – король Артур. В мюзикле история Артура ограничена любовным треугольником, что подчеркивается даже расположением персонажей на сцене, визуально составляющим треугольник, причем вершины этого треугольника обозначены весьма символично: Гвиневра и Ланселот находятся по краям на разных башнях Камелота, обращенные друг к другу лицом, но разделенные пропастью, по центру внизу и как бы между ними Артур, восседающий на королевском троне. Здесь Артур именно король: Гвиневру и Ланселота удерживает в первую очередь верность королю, а не человеку. В противовес идет финальная сцена, где Гвиневра и Ланселот объединены общим пространством, в которое их заключают направленные на них мечи рыцарей, Артур же, который должен решить их судьбу на авансцене, временами на коленях, уже страдающий человек, но не король. Именно в этой сцене зрителям показывают, что в итоге выбрал Артур: чувства или свое предназначение, и он выбирает последнее, это показывается освещением и расположением главных актеров на сцене: в центре остается лишь один Артур, когда фигуры смотрящих друг на друга Ланселота и Гвиневры уходят в тень.

В заключение следует отметить музыкальную составляющую. Наличие «хитов» в мюзикле играет важную роль, которая сильно влияет на коммерческий успех постановки в целом. Некоторые партии, арии становятся бессмертной классикой. Вспомним такие композиции, как «Belle», «Danse Mon Esmeralda», «Le Tempsdes Cathedrales» «Gethsemane», «Heaven on Their Minds», «Memory» и многие другие. Впрочем, здесь не следует забывать про либретто и текст песен, поскольку в мюзикле основное вербальное переложение идет через них.

Мюзикл «La Légende du roi Arthur» недостатка в хитах не испытывает, в этом есть одно из главных его достоинств. Музыка хорошо запоминаемая, многожанровая – от чисто танцевальных композиций («Wake up») до баллад («Rêver l'impossible», «Au diable»). Наиболее узнаваемы арии Мелеаганта («Advienne que pourra»), Морганы («Tu vas le payer») и терцет Артура, Гвиневры и Ланселота («Si je te promets»). Каждый персонаж имеет свои «лейтмотивы», так, например, это мотив страдания, выраженный в приближенном к романсу звучании, при создании музыкальной линии Гвиневры ведущим инструментами является либо флейта, либо щипковые, что подчеркивает юность и легкость образа. Музыкальная линия Мелеаганта иногда не соответствует его образу антагониста – интересен в этом плане и сам выбор актера с достаточно высоким тембром голоса, что подчеркивает неоднозначность характера персонажа, его раздвоенность. Это отразилось и во внешнем разделении образа на мертвую и живую часть после договора с Морганой.

Итак, несмотря на видимые преимущества мюзикла с визуальной, музыкальной и хореографической точки зрения, мюзикл «Легенда о короле Артуре» был не таким успешным, как, например, «Моцарт». Вероятно, это связано с тем, что центральная линия мюзиклов – изображение любовного конфликта – не была воспринята зрителями в контексте легенды о короле Артуре, ведь многие ожидали акцента именно на образе величественного и могучего правителя, но вместо этого наблюдали за внутренними терзаниями обычного человека, даже несмотря на то, что создатели явно хотели выделить конфликт между Артуром-королем и Артуром-человеком. Также в процессе трансмедиального перевода важно учитывать, что культурный код затрагивает и подсознательный уровень восприятия, поэтому, создавая варианты поликодового прочтения художественного целого, следует придерживаться внутреннего конфликта культурных кодов разных систем, как это отчасти произошло в мюзикле «Легенда о короле Артуре».

Библиографический список

1. Шакиров С.М. О трансмедиальности. *Медиасреда.* Челябинск: ЧГУ, 2017; 12: 16–24.
2. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
3. Эко У. *Сказать почти то же самое: Опыты о переводе*. Перевод с итальянского А. Коваля. Санкт-Петербург: Symposium, 2006.
4. Олдхаус-Грин М. *Кельтские мифы. От короля Артура и Дейдре до фейри и друидов*. Перевод с английскогоО. Чумичевой. Москва, 2020.
5. Монмутский Г. *История бриттов; Жизнь Мерлина.* Москва: Наука, 1984.
6. Markale J. *Le roi Arthur et la societe celtique. Series: Regard de l'histoire*. Paris, 1976.
7. Захарко Н.А. Трансформация образа рыцаря Кея в романах Кретьена де Труа. *Национальные коды в европейской литературе XIX–XXI вв. Литературный канон в контексте межкультурной коммуникации.* Нижний Новгород: ННГУ, 2020: 92–98.
8. Труа К. де. *Ланселот, или Рыцарь телеги.* Перевод со старофранцузского Н.В. Забабуровой и А.Н. Триандафилиди. Москва: Common place, 2013.

References

1. Shakirov S.M. O transmedial'nosti. *Mediasreda.* Chelyabinsk: ChGU, 2017; 12: 16-24.
2. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
3. `Eko U. *Skazat' pochti to zhe samoe: Opyty o perevode*. Perevod s ital'yanskogo A. Kovalya. Sankt-Peterburg: Symposium, 2006.
4. Oldhaus-Grin M. *Kel'tskie mify. Ot korolya Artura i Dejdre do fejri i druidov*. Perevod s anglijskogoO. Chumichevoj. Moskva, 2020.
5. Monmutskij G. *Istoriya brittov; Zhizn' Merlina.* Moskva: Nauka, 1984.
6. Markale J. *Le roi Arthur et la societe celtique. Series: Regard de l'histoire*. Paris, 1976.
7. Zaharko N.A. Transformaciya obraza rycarya Keya v romanah Kret'ena de Trua. *Nacional'nye kody v evropejskoj literature XIX-XXI vv. Literaturnyj kanon v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii.* Nizhnij Novgorod: NNGU, 2020: 92-98.
8. Trua K. de. *Lanselot, ili Rycar' telegi.* Perevod so starofrancuzskogo N.V. Zababurovoj i A.N. Triandafilidi. Moskva: Common place, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.11.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-518-521

***Mi Ruonan**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),*
E-mail: miruonan@gmail.com

WAYS OF EXPRESSING CONSENT IN CHINESE. The article deals with the communicative meaning and structural and semantic features of the expression of consent in the Chinese language. The aim of the study is to reveal the practical side of the use of speech constructions of agreement in the Chinese language tradition. The main attention is paid to forms of consent in the Chinese language, namely speech etiquette, communicative behavior and non-verbal means of communication. It should be noted that a distinctive feature of communication in Chinese society is respect and fear of offending another interlocutor, as well as the modality of the information provided. The main content of the study is the analysis of lexical forms of expressing consent in Chinese, which revealed various emotional constructions of consent. Thus, in Chinese, the construction of agreement is based on four extralinguistic means: the presence of lexical means, grammatical-syntactic means, idiomatic and non-verbal means.

Key words: **Chinese language, linguistic culture of China, Chinese model of speech behavior, expression of consent in Chinese.**

***Ми Жонань**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: miruonan@gmail.com

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается коммуникативное значение и структурно-семантические особенности выражения согласия в китайском языке. Целью исследования является изучение практической стороны использования речевых конструкций согласия в китайской языковой традиции. Основное внимание в работе уделяется формам согласия в китайском языке, а именно – речевому этикету, коммуникативному поведению и невербальным средствам общения. Следует отметить, что отличительной особенностью общения китайского общества является почтительность и боязнь оскорбить другого собеседника, а также модальность сообщаемой информации. Основное содержание исследования составляет анализ лексических форм выражения согласия в китайском языке, который выявил различные эмоциональные конструкции согласия. Таким образом, в китайском языке конструкция согласия опирается на четыре основных средства: наличие лексических средств, грамматико-синтаксических средств, идиоматических и невербальных средств.

Ключевые слова: **китайский язык, лингвокультура Китая, китайская модель речевого поведения, выражение согласия в китайском языке.**

Актуальность работы обусловлена рядом обстоятельств. В первую очередь согласие (в комплексе с несогласием) как важнейший структурный элемент межличностной коммуникации, как выражение воли (отношения) индивида к сообщаемой ему информации выступает необходимым фактором полноценной реализации коммуникации. Во-вторых, будучи встроенной в существующую языковую систему, которая характеризуется обширным набором культурно-исторических и национальных особенностей, лежащих в ее основе, интенция согласия (с учетом парадигмы соответствующих лексических средств, грамматических конструкций и идиоматических форм) выступает ключевым элементом речевого этикета, который в контексте китайской коммуникативной культуры, вдохновленной конфуцианским мировоззрением, представляет собой особый научный интерес. В-третьих, изучение специфики функционирования речевых и сопутствующих им невербальных моделей выражения согласия в китайском языке позволяет понять закономерности функционирования уникальной «языковой личности» в пространстве китайской лингвокультуры. Наконец, в-четвертых, рассмотрение языковых средств, использующихся для выражения согласия в китайском языке, анализ их природы и типологических особенностей имеют исключительное значение для понимания специфики использования тех или иных речевых приемов в коммуникативном пространстве китайского языка в самых различных ситуациях общения: бытовой, деловой, профессиональной и прочее.

Целью данного исследования является изучение практической стороны использования речевых конструкций согласия в китайской языковой традиции. Задачи исследования заключались в раскрытии прагматической природы феномена согласия в китайском речевом этикете и обосновании применения выражения согласия в китайской модели речевого поведения.

Научная новизна исследования состоит в выявлении основных смысловых оттенков речевой репрезентации согласия в устном общении.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о роли речевых конструкций согласия в китайской языковой традиции.

Практическая значимость исследования состоит в том, что её результаты будут полезны широкому кругу лиц, изучающих китайский язык, а именно – при построении конструкций согласия в разговорной речи.

При анализе отобранного для исследования материала в контексте существующих научных воззрений на проблематику, вынесенную в заглавие данной статьи, мы опирались на традиционную для подобного рода работ методологию – систему методов выявления лингвистической тождественности и соотносимости, языковой дистрибуции, научные методы (индукции и дедукции, наблюдения и интерпретации, метод описания), структурно-семантический подход.

В когнитивной лингвистике понятие согласия (как и его alter ego – несогласие) – ключевое в мировоззренческом плане. Оно представляет собой осознанное позиционирование себя индивидом в реальности по отношению к протекающим в ней процессам, по отношению к другим индивидам. Концепт «согласие – несогласие» – основополагающий для любого акта коммуникации, он выступает главным критерием успеха и одновременно условием реализации межличностных контактов. При этом данный концепт весьма гибок в плане своей функциональности и формальной организации, обладая способностью существовать как в вербальном, так и в невербальном пространстве, принимая вид в речевой практике и отдельных лексем, и многокомпонентных грамматических формул, и фразеологических единиц.

По сути, согласие как коммуникативный феномен регулирует функционирование любого социального организма, проявляясь в поведенческих стереотипах, чертах «языковой личности» конкретного народа, нации, культурной общности. Модальность – необходимое условие реализации интенции согласия (независимо от арсенала применяемых языковых средств), что указывает на главенствующее значение позиции субъекта, высказывающего согласие, его целевых установок в речевом акте; это позволяет отнести категорию согласия к классу антропоцентричных лингвокультуральных явлений.

Очевидно, что различные языковые системы располагают, наряду с некими сходными между собой формулами вербального и невербального выражения отношения согласия (несогласия) в процессе коммуникации, также и специфическими наборами способов и приемов такого назначения. Именно поэтому для ученых-лингвистов и филологов столь «актуальным является обобщение этих фактов для той или иной национальной культуры» [1, с. 5], поскольку изучение особенностей речевого поведения позволяет идентифицировать культурный код того или иного общества, составить коммуникативный портрет языковой личности этноса, нации, народа [2, с. 5].

Научный дискурс, связанный с реализацией конструкций согласия в рамках языка в целом или конкретной языковой системы, а также смежные с ним прикладные вопросы когнитивной лингвистики находились в поле исследовательских интересов многих языковедов. Среди них В. Гумбольдт и Л.С. Выготский, В.В. Виноградов и Ю.Н. Караулов, Ф. Соссюр и Э. Бенвенист, М.В. Баделина и И.В. Галактионова, Е.Р. Добрушина и Ш.А. Ахадов, Н.Ф. Алефиренко и Ю.С. Степанова, И.А. Стернина и О.С. Иссерс и многие другие.

Рассмотрение формальной репрезентации конструкций согласия в китайской речевой практике целесообразно начать с дифференциации двух базовых (для понимания прагматической природы феномена согласия в данной языковой системе) понятий – речевого этикета и коммуникативного поведения.

Так, речевой этикет подразумевает владение навыком уместного использования речевых шаблонов для обеспечения требующегося стереотипа поведения, соответствующего ситуации общения. Коммуникативность же поведения учитывает «коммуникативный профиль» самого индивида, специфику восприятия им ситуации общения (в семье, по работе, в незнакомой среде и пр.) с учетом усвоенных мировоззренческих концептов в границах определенной культуры. То есть речевой этикет является как бы подмножеством множества «коммуникативное поведение» [2, с. 6–7].

Таким образом, манера выражения согласия, свойственная речевой традиции конкретного общества, посредством речевого этикета фактически увязывается с морально-нравственными регуляторами поведения, которые языковеды понимают «как широкую область стереотипов общения, применяемых в вариабельных ситуациях, так и узкую область стереотипов в границах обращения и привлечения внимания, приветствия, знакомства, прощания, поздравления, пожелания, благодарности, извинения, просьбы, приглашения, совета, предложения, утешения, сочувствия, соболезнования, комплимента, одобрения и некоторых других» [3, с. 5].

В китайской лингвокультуре за прошедшие века имеются собственные, уникальные формы поведения в различных ситуациях общения и способы репрезентации согласия, соответствующие контексту коммуникации.

Отличительной чертой манеры общения, распространенной в китайском обществе, можно назвать особенную (порой даже гипертрофированную!) почтительность и уважение к позиции (мнению) собеседника: боязнь «обидеть, оскорбить, обременить другого человека – характерная черта речевого поведения китайцев» [4, с. 10].

Спектр выражения интенции согласия в китайской речи достаточно широк: в нём присутствуют как непосредственные и косвенные речевые конструкции, так и условно-конвенциональные формулы.

Прежде чем перейти к рассмотрению конкретных примеров реализации согласия в китайском языке и особенностей их использования, определимся с тем, что мы будем понимать под концептом «согласие». На наш взгляд, наиболее емкое описание этого понятия дал советский филолог О.В. Озаровский, указав, что согласие есть «констатация правильности и приемлемости мнения собеседника, оценка этого мнения как соответствующего действительности, выражение сходства позиций, взглядов коммуникантов» [5, с. 70–75].

В китайском языке традиционным способом передачи интенции согласия служат (как и в иных языках) высказывания, включающие лексему «да», иногда дополняющиеся языковыми единицами, усиливающими или конкретизирующими коммуникативный посыл: 行 – «нормально», «ладно»; 是! – «именно так!», «точно!»; 可以! – «можно!»; 当然! – «конечно!»; 好! – «здорово!»; 确实 ! – «ясно», «верно».

В этом смысле очевидны различия в подходах к организации строя в китайском и, скажем, русском языках. Являясь в большей степени аналитической языковой системой, китайский язык в отличие от синтетического по природе русского, весьма своеобразен в лексических решениях категории согласия, что выражается, в том числе, в известных трудностях при подборе близких по структурно-семантическому типу аналогов высказываний на этих языках [6, с. 32]. А если принять во внимание и внеречевые способы выражения согласия, часто используемые носителями языка при общении (к примеру, для китайцев крайне типично повышать модальность сообщаемой информации выразительной мимикой – наклоном головы или киванием, полуулыбкой и даже смехом, движе-

нием глаз, темпом речи и пр.), то спектр репрезентации форм согласия расширяется ещё более, и его точная интерпретация становится непростой научной задачей.

Ситуация речевого взаимодействия разворачивается в определенных условиях – так называемом прагматическом контексте. Эти условия определяются субъектами коммуникации (каждый представлен собственным набором характерных черт – навыком владения речью (говорения), социальным статусом, ценностными установками, т. е. мировоззрением, коммуникативными ролями и т. д.), тематикой и задачами коммуникативного акта, временем и локацией ситуации общения. Все эти факторы влияют на выбор конструкции выражения согласия при формулировании высказывания, так как преследуют единственную цель – донести до адресата заданную информационную нагрузку, заключенную в реплике, или, иными словами, повлиять на действие адресата, воспринимающего эту реплику, представляющую собой «высказывание, так или иначе регулирующее поведение другого человека» [7, с. 135].

В общем случае при рассмотрении категории согласия (как целенаправленного действия в контексте речевого контакта) необходимо учитывать:

– само пространство общения (его диалогическую природу, взаимовлияние высказываний-реплик, следующих одна за другой);

– специфику невербальной составляющей коммуникативного акта, степень настоятельности согласия как такового – наличие в нём подтекста или дополнительного эмоционально-смыслового пласта;

– полноту, категоричность, семантическую определенность согласия. В отношении степени полноты согласия следует отметить, что разделение полного и неполного по настоятельности и смысловому потенциалу согласия производится в зависимости от того, в какой мере мнение субъекта коммуникации, выражающего согласие, совпадает с мнением другой стороны [8, с. 11–12]. О полном согласии можно говорить, когда мнения обеих сторон сходны, неполное имеет место, когда согласие подается с неким дополнительным «обременением» (условием): 听着很有逻辑 – «Выглядит логично!»;

– присутствие в высказывании модального вектора (частиц, лексем с модальностью). Фактически в данном случае речь идет о толковании единого информационного пространства речевого взаимодействия, всего комплекса межличностных отношений субъектов коммуникации и используемого набора языковых и внеязыковых средств:

а) наличие лексических средств (слова, выражающие непосредственное согласие или предикат реплики, поясняющие и уточняющие согласительную конструкцию);

б) грамматико-синтаксических средств (с учетом пропозициональной структуры синтаксиса высказываний, выражающей коммуникативное намерение субъекта коммуникации);

в) идиоматических выражений (основанных на использовании образных концептов, свойственных культурной традиции, в границах которой функционирует языковая система, и имеющих смысл согласия (подтверждения) или аналогичную коннотативную нагрузку);

г) невербальных средств (мимика, жесты, движение глаз, направление взгляда и т. д. в момент речевого контакта дают адресату массу дополнительной информации о сути высказывания).

Последний пункт в приведенном перечне для понимания смысловых оттенков формулы речевой репрезентации согласия в пространстве китайской культуры особенно важен. Для носителя китайского языка и/или знатока китайского культурного кода «соглашательство» как явление (выражающееся в одобрительных замечаниях – 是 или 好, 对 («хорошо», «верно») и позитивной жестикуляции) – норма общеэтического плана – так называемое проявление необходимой вежливости. То есть «да» в рамках коммуникации в контексте китайской речевой практики далеко не всегда имеет «безусловный» характер. Но такую особенность не следует считать неким «узаконенным лукавством» – это просто одно из стандартных требований китайского речевого этикета.

В беседе китайцы традиционно применяют для выражения согласия ряд лексических форм: 是, 嗯, 同意. – «да, согласно». В виде кратких замечаний грамматические конструкции со смыслом одобрения/подтверждения выглядят как 对啊 – «Верно», 也可以这么说! – «Можно и так сказать!», 当然! – «Конечно», 暂时是的 – «Пока что, да».

Очевидным смысловым посылом в этом отношении обладает, разумеется, сам глагол «соглашаться» и его формы, наличествующие в высказывании (同意, «Согласно!» например, фраза «Согласен с вами!» – 我同意你的看法), а также конструкции на его основе: 我百分之百的同意你! – «Я согласен с вами на все сто!» (здесь лексема 百分之百 («сто процентов») дополнительно актуализирует силу согласительной конструкции).

Лингвисты-китаисты отмечают необычное свойство построения оценочных высказываний со значением согласия в разговорной практике в китайском языке. Так, принято в первую очередь максимально высоко оценить поступившее предложение, а уже затем 我对此方案十二分的满意! – «Я на двенадцать фэнь (это аналог фразы «на миллион долларов» – авт.) доволен данным предложением». Есть также варианты этой фразы с другими числительными – «сто двадцать тысяч» или «сто двадцать процентов» – 十二万分或者百分之一百二. Другие примеры: 对于您的提议我举双手赞成! – «Я обеими руками поддерживаю ваше предложение!» (举双手 – разговорная конструкция со значением согласия), 好主意！– «Хорошая идея!», 我们完全同意你们意见 – «Полностью согласны с вами!», 我认为你是对的 – «Считаю, что Вы правы», 好极了！– «Замечательно!», 这恰恰是我所希望的! – «Это именно то, что мы хотели!».

Согласительные конструкции в китайском языке удобно группировать по общему акцентуирующему признаку. Среди таких признаков выделяются:

– «мягкое» согласие (请 – «пожалуйста», 愿意 – «пожалуй», 好的 – «ладно», 好吧 – «так и быть»);

– фактор паузы (等一分钟 – «Погоди минутку!», 等一会 – «Один момент!», 一秒 – «Одну секунду!», 等下 – «Сию минуту!», 马上 – «Сейчас-сейчас!».

– «твердое» согласие (一定 – «обязательно», 肯定 – «безусловно», 当然 – «разумеется», 自然 – «естественно»);

– эмоциональное согласие, его ещё называют косвенно-конвенциональной формой (乐意 – «С удовольствием!», 很高兴 – «Очень рад!», 很高兴帮助您 – «Рад помочь!»);

– глагольные формы (照做 – «Будет сделано!», 可以 – «Это можно!»);

– согласие со значением вероятности (尽量 – «Сделаю, что смогу», 试试 – «Попытаюсь», 我会尽全力 – «Сделаю всё, что в моих силах», 我认为你是对的 – «Думаю, что вы правы», 这正是我想的 – «Так я себе это и представлял!», 我不抗议 – «Я не против»);

– контекстуально обусловленное согласие (好主意 – «Отличная идея!», 我也是 – «Я тоже!», 好主意，就这么办 – «Хорошая мысль! Так и поступай!»);

Но, безусловно, в китайском языке, как и в русском, присутствуют разговорные, эмоционально «заряженные» конструкции для выражения согласия: 谁说不是呢 shéi shuō bu shì ne – «Разве кто-то против?», 可不是吗 – «Ясное дело!», 那倒是 – «Чистая правда!», 的确 – «В точку!» (следует заметить, что данная конструкция употребляется только в рамках грамматических структур).

При этом, как мы указывали выше, этикетные формы китайской речевой практики позволяют конвергенцию интенции согласия в противоположную по смыслу. По сути, несогласие – и это также особенное качество «непротивленческого» (почти по философии Л. Толстого) китайского менталитета. Считается, что такие переходные формы позволяют избежать непосредственного столкновения мнения – болезненного конфликта точек зрения: 我觉得，听上去很有道理 – «Думаю, что звучит довольно разумно» или 这个方案听上去很有道理，但是我们从来没有这么做过，最好还是重新保险 – «Мысль, конечно, интересная, но для нас это в новинку, так что давайте лучше перестрахуемся». Такая форма «сверхмягкого» отказа позволяет исключить категоричные формы отказа принять позицию и аргументы оппонента, однако «не принять» – вовсе не значит «не понять», главное здесь – дистанцироваться от конфликтной ситуации [9, с. 108–111].

Таким образом, на основании приведенных выше рассуждений становится понятно, что многообразие форм выражения согласия в китайском языке зависит не только от конситуации коммуникативного акта, но и несет на себе явный отпечаток традиций межличностного общения, оформившихся под воздействием морально-нравственных императивов китайской культуры, ставших результатом влияния различных философских учений (главным образом конфуцианства) на этику китайского общества.

Анализ используемых в китайской речи при построении конструкций согласия грамматических приемов и набор существующих лексических средств дает достаточно пеструю картину возможных вариантов выражения согласительных форм, позволяющих передать различные эмоциональные оттенки и/или степень экспрессии таких высказываний. Представленная в данной статье палитра способов проявления коммуникативно-прагматической природы конструкций согласия позволяет составить представление об актуальных моделях речевого поведения носителей китайского языка (в том числе в комбинации с невербальными средствами общения), а также распространенной среди жителей Поднебесной манере обращения с языковыми единицами различной семантики и метафразеологическими формами в целях придания им смысловой нагрузки, соответствующей интенции согласия.

Библиографический список

1. Стернин И.А. Коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация. *Русское и китайское коммуникативное поведение:* сборник статей. 2002: 5.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 1987.
3. Формановская Н.И. *Употребление русского речевого этикета*. Москва: Русский язык, 1982.
4. Селезнева Г.Я. Речевое поведение китайцев. *Русское и китайское коммуникативное поведение*: сборник статей. Воронеж, 2002: 9–12.
5. Свиридова Т.М. *Согласие – несогласие как фрагмент языковой картины мира.* Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002.
6. Озаровский О.В. Способы выражения согласия – несогласия в современном русском языке. *Русский язык в национальной школе*. 1974; № 6: 70–75.
7. Ли С. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков. *Вопросы филологии*. 2003; № 2: 32.
8. Леонтьев А.А. *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания.* Москва: Наука, 1969.

9. Любимова М.К. *Интенциональные смыслы согласия и несогласия в русских и немецких дискурсах совещаний и переговоров*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тамбов, 2004.
10. Чжу Л. Сопоставительное изучение утверждения и отрицания в русском и китайском языках. *Иностранные языки в высшей школе.* 2012; № 1: 108–111.
11. Ступкина М.В., Наджафова Р.В. Сопоставительный анализ формул речевого этикета в китайском и русском языках. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии:* сборник статей по материалам XXXV Международной научно-практической конференции. 2014; № 35: 97–101.
12. Глушкова С.Ю. Лингвокультурологические особенности выражения категории вежливости в английском и китайском языках. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* 2011; № 2-2: 70–72.
13. Сидихменов В.Я. *Китай: общество и традиции*. Москва: Знание, 2000.

References

1. Sternin I.A. Kommunikativnoe povedenie i mezhkul'turnaya kommunikaciya. *Russkoe i kitajskoe kommunikativnoe povedenie:* sbornik statej. 2002: 5.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 1987.
3. Formanovskaya N.I. *Upotreblenie russkogo rechevogo `etiketa*. Moskva: Russkij yazyk, 1982.
4. Selezneva G.Ya. Rechevoe povedenie kitajcev. *Russkoe i kitajskoe kommunikativnoe povedenie*: sbornik statej. Voronezh, 2002: 9-12.
5. Sviridova T.M. *Soglasie – nesoglasie kak fragment yazykovoj kartiny mira.* Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2002.
6. Ozarovskij O.V. Sposoby vyrazheniya soglasiya – nesoglasiya v sovremennom russkom yazyke. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1974; № 6: 70-75.
7. Li S. Yazykovye razlichiya i ih otrazhenie v leksicheskoj semantike kitajskogo i russkogo yazykov. *Voprosy filologii*. 2003; № 2: 32.
8. Leont'ev A.A. *Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya.* Moskva: Nauka, 1969.
9. Lyubimova M.K. *Intencional'nye smysly soglasiya i nesoglasiya v russkih i nemeckih diskursah soveschanij i peregovorov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2004.
10. Chzhu L. Sopostavitel'noe izuchenie utverzhdeniya i otricaniya v russkom i kitajskom yazykah. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2012; № 1: 108-111.
11. Stupkina M.V., Nadzhafova R.V. Sopostavitel'nyj analiz formul rechevogo `etiketa v kitajskom i russkom yazykah. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii:* sbornik statej po materialam XXXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014; № 35: 97-101.
12. Glushkova S.Yu. Lingvokul'turologicheskie osobennosti vyrazheniya kategorii vezhlivosti v anglijskom i kitajskom yazykah. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* 2011; № 2-2: 70-72.
13. Sidihmenov V.Ya. *Kitaj: obschestvo i tradicii*. Moskva: Znanie, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-521-524

Pugacheva E.N., *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*
Borzova T.A., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

THE SPECIFICS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "VLADIVOSTOK". The work presents the specifics of considering the structural elements of a toponymic concept of "Vladivostok". The peculiarity of the toponymic nomination in Primorsky Krai, formed under the influence of linguistic and extralinguistic factors reflected in the vocabulary, is emphasized. The active influence of interlanguage contacts with non-Russian population (Chinese, Koreans, Japanese) on the process of onymization is demonstrated, which caused the unique linguistic landscape of Primorsky Krai in general and the city of Vladivostok in particular. The article presents new results of the research of the concept of "Vladivostok" from the point of view of addressing the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language and the language material presented in the media texts of the interview genre. The objective of the research is to identify and compare the figurative and value components of the concept of "Vladivostok" within the framework of cognitive linguistics, using a linguoculturological approach using experimental methods. The research is significant not only for toponymy, conceptology in particular, but also for linguistics in general. The results of the research can find practical application in teaching courses on cognitive linguistics and the language picture of the world.

Key words: **concept, toponym, linguoculturology, cognitive linguistics, media text.**

Е.Н. Пугачева*, ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*
Т.А. Борзова*, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ВЛАДИВОСТОК»

Статья посвящена специфике рассмотрения структурных элементов концепта «Владивосток». Подчеркнута особенность топонимической номинации в Приморском крае, формируемой под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов, нашедших отражение в лексике. Продемонстрировано активное влияние на процесс онимизации межъязыковых контактов с нерусским населением (китайцами, корейцами, японцами), что обусловило уникальный лингвистический ландшафт Приморского края в целом и города Владивостока в частности. В настоящей статье представлены результаты исследования концепта «Владивосток» с точки зрения обращения к языковому сознанию носителей русского языка и языкового материала, представленного в медиатекстах жанра интервью. Цель исследования – выявить и сопоставить образный и ценностный компоненты концепта «Владивосток» в рамках когнитивной лингвистики, используя лингвокультурологический подход с применением экспериментальных методов. Данное исследование представляется значимым не только для топонимики, концептологии в частности, но и для лингвистики в целом. Результаты исследования могут найти практическое применение в преподавании курсов по когнитивной лингвистике и языковой картине мира.

Ключевые слова: **лингвокультурология, когнитивная лингвистика, медиатекст, концепт, топоним.**

Рассмотрение разных точек зрения на природу, образность, когнитивный статус и роль топонимической единицы позволяет авторам предложить исследование топонима «Владивосток» в концептуально-экспериментальном и контекстуальном понимании. Многоаспектный характер изучаемой проблемы определил необходимость привлечения следующих методов исследования: контекстуального анализа, дистрибутивного, экспериментального.

Проведенный авторами анализ языкового материала, составляющего структурные компоненты концепта «Владивосток», позволяет говорить об уникальности топонимических концептов. В связи с этим актуальность исследования состоит в том, что, несмотря на давнюю традицию изучения топонимических единиц, в современной науке вопрос о подходах и методах описания концептов-топонимов находится на стадии активного обсуждения. Авторы в своей работе говорят об особом способе отбора языкового материала для определения концептуальной модели концептов-топонимов. Цель исследования – анализ языкового материала в рамках когнитивного подхода, а также определение ценностного и образного слоев концепта «Владивосток». В задачи нашего исследования входит:

1) анализ существующих теорий рассмотрения моделей концептов-топонимов;

2) анализ результатов эксперимента как отражения языкового сознания носителей русского языка;

3) исследование языкового материала, представленного в медиатекстах жанра интервью;

4) выделение ценностного и образного компонентов концепта «Владивосток»;

5) выявление региональной специфики концепта-топонима.

Новизна исследования состоит в том, что авторы подошли к формированию модели концепта-топонима не с традиционной точки зрения (лексикографической), а предлагают рассматривать структуру определенных культурных концептов, в частности концептов-топонимов, в связи с их не всегда стандартным понятийным образом, используя материалы медиатекстов и реакций, полученных в ходе эксперимента, как элементов языкового сознания носителей языка. В исследовании авторы предлагают сосредоточить внимание на описании образного и ценностного слоев концепта-топонима, указывая при этом на закономерное сходство между данными слоями концептуальной единицы, что позволяет говорить о том, что топонимы несут часть национально-культурной идентичности на определенной территории. Данное исследование, по мнению авторов, может представлять практическую значимость при обучении лингвистов и переводчиков, а также специалистов по межкультурной коммуникации.

Объектом исследования является описание концепта «Владивосток» с точки зрения ценностного и образного элементов его структуры.

Предметом нашего исследования являются языковые единицы, извлеченные из медиатекстов методом случайной выборки, и реакции респондентов – носителей русского языка, полученные в результате эксперимента.

Фактическим материалом исследования послужили тексты интервью из популярного первого городского подкаста «Морское утро» (г. Владивосток) и результаты эксперимента, проведенного авторами статьи в ноябре 2022 года.

В современных лингвистических исследованиях топонимы рассматриваются в нескольких аспектах: номинативном, структурном, историко-этимологическом, словообразовательном, когнитивно-семантическом, метафорическом. В отечественных исследованиях топоним представлен как лингвистический знак, содержащий культурный код, в котором закреплена национально-культурная информация, накопленная обществом, и который «вмещает в себя знания о действительности, свойственные как массовому, так и национальному сознанию» [1, с. 247]. Данный подход позволяет проанализировать структуру топонима, семантические связи его компонентов с точки зрения отношения языкового сознания к вербальному воплощению языковой единицы.

Современными исследователями в качестве наиболее эффективного подхода к изучению топонимов признается концептологический подход, а именно – рассмотрение топонимической единицы с точки зрения комплексной единицы, накапливающей экстралингвистическую информацию в рамках когнитивной лингвистики [2, с. 169].

Кроме того, в рамках когнитивного подхода другие исследователи (В.В. Корнева, Е.С. Кубрякова, О.Б. Полянчук), описывая языковую картину мира в целом, отмечают, что топонимическая картина мира составляет важную, значимую ее часть, которая выявляет особые ментальные представления «о пространстве в целом, об отдельных географических объектах и особенностях их восприятия тем или иным этносом» [3], и обращаются к языковому сознанию носителя языка.

В фокусе внимания исследователей в настоящее время топоним или «топонимический концепт» [4] рассматривается именно как многоуровневое образование, имеющее трехчастную структуру. Концептуальный подход к изучению топонимов [5] позволяет авторам рассматривать данные языковые единицы в контексте тех знаний, которые обладают *ценностным* значением о топонимической реалии и связаны с человеческой деятельностью, культурой, религией, – они и находятся в позиции концептуального признака [3].

В настоящей работе авторы, рассматривая топонимический концепт «Владивосток» в рамках когнитивного подхода, поддерживают точку зрения В.Н. Телия, что топоним является особым материалом взаимодействия социума и языка, что позволяет исследовать «не только знания о собственно человеческой, наивной картине мира и все типы отношений субъекта к ее фрагментам, но и как бы запрограммированное участие этих языковых сущностей вместе с их употреблением в межпоколенной трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры» [6, с. 288].

Рассмотренные ранее особенности функционирования в локальном тексте и анализ контекстов употребления топонимов позволили заявить о раскрытии текстообразующих свойств языковых средств в силу сопряженности текста с целым рядом социокультурных факторов [7].

Актуальность современных исследований в области топонимики обусловлена определением внутреннего содержания топонимов в исследованных в настоящее время речевых жанрах. Ученые сходятся во мнении, что топонимическая картина мира отражает национально-культурную специфику мировоззрения, следовательно, топонимическая лексика способна определять особенности построения различных типов текста в разнообразных коммуникативных сферах.

Так, в рамках функционального подхода С.М. Пак исследует функционирование топонимов в научном тексте и акцентирует внимание на целевой установке научного текста [8], Д.Б. Меняйлова, в свою очередь, придерживается точки зрения, что топонимы, как самостоятельная языковая единица, наиболее эффективно реализуются именно в географических текстах. Исследователь рассматривает топоним как номенклатурный знак, указывающий на конкретные «топообъекты» [3], как термин и стилистическое средство [9].

В текстах топонимы служат средством имплицитного выражения мнения автора. Например, В.В Корнева исследует литературный текст и отмечает, что в нем «одновременно могут актуализироваться» [3, с. 153] социальная, культурная информация и дополнительные смыслы, полученные в ходе анализа контекстных связей. При этом реализуются стилистические функции топонимов, определяемые жанром текста.

В исследуемых авторами медиатекстах, кроме документальной и интермедиальной, выделяем риторическую, влияющую на замысел и композицию текста, и собственно побудительную, воздействующую на читателя функции. Считаем, что жанр интервью способствует выявлению образного компонента и авторской оценки в структуре концепта «Владивосток» через анализ контекстов употребления его денотатов.

Мы опираемся на точки зрения И.А. Стернина [10] и О.Л. Рублевой, рассматривающих топоним как концепт. Текст – законченный продукт речевой деятельности, что позволяет нам вслед за И.А. Стерниным рассматривать в качестве компонента структуры топонимического концепта чувственный *образ*. Если в высказывании выявлению образного компонента способствует исследование языковых единиц, ассоциативно связанных с исследуемым словом, то для текста это контекст. Контекстный анализ позволяет выявить образный компонент, то есть объем семантических компонентов, необходимый для актуализации изолированно взятого слова в языковом сознании носителей языка. В текстовом пространстве образный компонент может быть выявлен посредством анализа авторских оценочных высказываний.

Названные предпосылки позволяют нам выделить в топонимическом концепте «Владивосток» его образный и ценностный компоненты и представить одну из возможных моделей концепта. Данная модель была разработана и предложена для исследования культурных концептов В.И. Карасиком [11], в которой оценочный компонент (на материале ассоциаций носителей языка) формирует первичный образ, определяя при этом общую оценку (хорошо/плохо) самого понятия. Таким образом, понятие включается в общую систему ценностей и может выходить за рамки первичного образа, которая формируется обществом. Новизна исследования представляется в том, что предложена модель формирования первичного образа концепта топонима, вбирающая образные и когнитивно обусловленные смыслы: исторические, географические, политические и т. п., которые заполняют фонды знаний индивида. Именно ценностный компонент, по нашему мнению, должен связать две структурных составляющих концепта: ядро (базовый признак) с периферией (дополнительными признаками). Данное направление исследования представляет научный интерес с точки зрения использования различного языкового материала, с помощью которого предоставляется возможность получить информацию о том, как познавательная деятельность человека актуализируется в языке и формирует концептуальное пространство, формируя, таким образом, уникальную региональную картину мира. Подобная точка зрения опирается на понятие концепта в когнитивной лингвистике [12]. Разделяя точку зрения о многослойной структуре самого концепта, можно сделать вывод о том, что топоним является носителем одного или нескольких его слоев.

Проведенный в рамках нашего исследования рецептивный эксперимент позволил выявить субъективную дефиницию имени концепта. В анкетировании приняли участие 200 респондентов, из них 100 мужского пола, 100 – женского (341 реакция).

Итак, полученные в ходе эксперимента реакции представим порядке убывания: *Море – 89 (26%); Мост/ы – 35 (10,2%); Сопки – 18 (5,27%); Морепродукты – 10 (2,9%); Ветер – 7 (2%); Порт – 7 (2,05%); Пробки – 7 (2,05%); Горы – 6 (1,75%); ВВГУ – 4 (1,17%); Машины – 4 (1,17%); Маяк – 4 (1,17%); Чайки – 4 (1,17%); Возможности – 3 (0,87%); Дом – 3 (0,87%); Золотой мост – 3 (0,87%); Корабли – 3 (0,87%); Остров Русский – 3 (0,87%); Пянсе – 3 (0,87%); Рыба – 3 (0,87%); Солнце – 2 (0,58%); Свобода – 2 (0,58%); Край мира – 2 (0,58%); Азия – 2 (0,58%); Архитектура – 2 (0,58%); Веселье – 2 (0,58%); Владивосток 2000 – 2 (0,58%); Город – 2 (0,58%); Дождь – 2 (0,58%); Закаты – 2 (0,58%); Набережная – 2 (0,58%); Острова – 2 (0,58%); Приморский край – 2 (0,58%); Спортивная набережная – 2 (0,58%); Туманы – 2 (0,58%); Азиатская культура – 1 (0,29%); Азиатская кухня – 1 (0,29%); Азиаты – 1 (0,29%); Арт-объекты – 1 (0,29%); 2000 – 2 (0,58%); JDM – 1 (0,29%); Sephora – 1 (0,29%); Большой – 1 (0,29%); Большой город – 1 (0,29%); Великий Восток – 1 (0,29%); Виски с колой – 1 (0,29%); Владеет Востоком – 1 (0,29%); Владей Востоком – 1 (0,29%); Выразительность – 1 (0,29%); Гребешок – 1 (0,29%); Даль – 1 (0,29%); Дальний Восток – 1 (0,29%); Движение – 1 (0,29%); Движение машин – 1 (0,29%); Деньги – 1 (0,29%); Дороги – 1 (0,29%); Дрифт – 1 (0,29%); Еда – 1 (0,29%); Злой – 1 (0,29%); Знакомство – 1 (0,29%); Икра – 1 (0,29%); Кайф – 1 (0,29%); Китайская кухня – 1 (0,29%); Китайские сладости – 1 (0,29%); Контраст – 1 (0,29%); Край России – 1 (0,29%); Красивые закаты – 1 (0,29%); Красивые места – 1 (0,29%); Красивый пейзаж – 1 (0,29%); Креветки – 1 (0,29%); Ларга – 1 (0,29%); Ледяной дождь – 1 (0,29%); Любимый город – 1 (0,29%); Любовь – 1 (0,29%); Мариинский театр – 1 (0,29%); Матросы – 1 (0,29%); Мечта – 1 (0,29%); Милкис – 1 (0,29%); Молодежь – 1 (0,29%); Морской порт – 1 (0,29%); Моряки – 1 (0,29%); Набережные – 1 (0,29%); Не нравится – 1 (0,29%); Нейбута – 1 (0,29%); Нетронутые бухты – 1 (0,29%); Общага – 1 (0,29%); Одиночество – 1 (0,29%); Океан – 1 (0,29%); Отдых – 1 (0,29%); Пасмурная погода – 1 (0,29%); Пиво – 1 (0,29%); Площадь Борцам революции – 1 (0,29%); Пляжи – 1 (0,29%); Подъем – 1 (0,29%); Природа – 1 (0,29%); Птицы – 1 (0,29%); Путь в Азию – 1 (0,29%); Разнообразие – 1 (0,29%); Разочарование – 1 (0,29%); Ресторан «Zuma» – 1 (0,29%); Ресторан «Супра» – 1 (0,29%); Родимый дом – 1 (0,29%); Родина – 1 (0,29%); Самореализация – 1 (0,29%); Свежесть – 1 (0,29%); Свежий воздух – 1 (0,29%); Светланская – 1*

(0,29%); Семья – 1 (0,29%); Серый – 1 (0,29%); Скука – 1 (0,29%); Смотровые площадки – 1 (0,29%); Современность – 1 (0,29%); Спортивный – 1 (0,29%); Суета – 1 (0,29%); Супра – 1 (0,29%); Тигры – 1 (0,29%); Тихий океан – 1 (0,29%); ТЦ «Изумруд» – 1 (0,29%); Улыбки – 1 (0,29%); Урадзио – 1 (0,29%); Учеба – 1 (0,29%); Холмы – 1 (0,29%); Чифанька – 1 (0,29%); Япония – 1 (0,29%); Японское море – 1 (0,29%); Яркие огни – 1 (0,29%); Яркое солнце – 1 (0,29%); Яркость – 1 (0,29%).

Как видим, наиболее частотные реакции – *море, сопки, мосты и ветер*, подтверждающие статус Владивостока как портового города. При этом интересно просматривается гендерное различие в ассоциациях: у опрошенных мужчин в возрасте 17–22 лет характерной ассоциацией стали *пробки, веселье, учеба*, в то время как у женщин такого же возраста это *закаты, знакомства*, то есть более эмоционально-романтические характеристики города. У всех опрошенных респондентов преобладает положительная оценка (78%) города.

Различия в ассоциациях также связаны с социальной принадлежностью опрошенных: анализ результатов позволил выявить у жителей города одинаковые ассоциации *море, сопки, мосты, дом, свобода, веселье*, а у гостей города *рестораны, торговые центры, туристические маршруты, азиаты, чайки*. Ассоциации, связанные с различной характеристикой культурных объектов города, выявлены у 63% опрошенных.

В характеристике города преобладают реакции с положительной оценкой: *солнце, красивые закаты, улыбки, возможности*. Среди приведенных реакций выделяются 3% ассоциаций с отрицательным компонентом *скука, разочарование, пробки*.

Противопоставления в рассматриваемых ассоциациях выявлены в рамках следующих семантических групп: настроение (*скука – веселье*), пейзаж (*яркий-серый*), погода (*яркое солнце – туман*), социальное окружение (*знакомства – одиночество*) и местоположение (*дом – край света*).

Все приведенные выше реакции респондентов мы разделили на следующие семантические группы: городские объекты, окружающая среда, культурная среда, признаки других культур. Приведем примеры ниже. Наиболее многочисленная группа – **окружающая среда** (62%), например, *погода, пейзаж, море, туман, сопки, горы, солнце, холмы, бухты*. В эту же группу мы отнесли природные явления (*ледяной дождь, закат, яркое солнце*), объекты фауны (*чайки, птицы, тигры, ларги*). Семантическая группа **городские объекты**: *порт, дома, университет, ВВГУ, дороги, корабли, машины, улицы, яркие огни* составила 11%. Группа **культурная среда** включила в себя развлечения (магазины, рестораны) и составила 17% исследуемого материала (примеры: *Sephora, ТЦ Изумруд, еда, Супра, Zuma, чифанька, китайские сладости, виски с колой, пиво*), группа **признаки других культур** – 10% (*Азия, азиаты, азиатская кухня, путь в Азию, чифанька*). Ассоциации, отражающие ценности респондентов и выявляющие ценностный компонент концепта «Владивосток», – *самореализация, возможности, дом, семья, любовь, мечта* (6%).

Таким образом, определяя в качестве ценностных составляющих концепта «Владивосток» полученные в результате проведения эксперимента реакции носителей языка и распределив их на семантические группы, считаем возможным доказать связь ценностной составляющей топонимического концепта с его образным слоем путем исследования медиатекстов (интервью).

Для подтверждения данной теории о структуре образности в концепте топонима «Владивосток» мы обратились к медиатекстам подкаста «Морское утро». Идея типового авторского замысла, лежащего в основе создания речевого жанра интервью, позволяет авторам выявить оценочное суждение говорящего о предмете речи, сформированное под влиянием его представлений о типовых информационных запросах аудитории (фактор адресата). В рамках нашего исследования было проанализировано 50 интервью, из которых мы извлекли номинации видовых разновидностей денотата концепта «Владивосток» и отдельных его признаков: городские объекты (10); люди (5); еда (4); окружающая среда (3); история (1); сферы деятельности (1); культура (1). Встречаемость выявленных признаков в исследуемых текстах интервью определила коммуникативно релевантные (78): *горы (2); сопки (2); корабли (2); эмоции (1); ощущения возвышенные (1); гастрономическая столица (1); морепродукты (1); Милкис (1); пянсе (1); Русский остров (1); мыс Тобизина (1); Пушкинский театр (1); Филармония (1); «Чифанька» (1); рынок (1); теплый прием (1); культурные (1); внимательные слушатели (1); дворовые территории (1); районный сквер (1); «умные» остановки (1); застройка домов (1); кадастры (1); проект (1); дом (1); семья (1); социальные объекты (1); парк «Солнышко» (1); Добровольского (1); Русская (1); Окатовая (1); Вязовая (1); Вторая речка (1); детское оборудование (1); спорт (1); обработка леса (1); сертификация (1); пришкольные стадионы (1); библиотека А.П. Чехова (1); инфраструктура (1); реновация (1); восстановление (1); благоустройство (1); поддержка (1); ландшафт (1); машины стоят (1); машины припаркованы (1); серпантин (1); порт (1); старая архитектура (1); красота порта (1); очарование (1); крабы (1); ракушки (1); портовый город (1); морское утро (1); внешний рейд (1); культурная среда (1); мидии (1); пляж Патрокл (1); туманная бухта (1); Золотой Рог (1); Чуркин (1); Первомайский район (1); сердце моряка (1); фантазии художника (1); географический объект (1); градостроительство (1); музей на Иртышской (1); приморская «Славда» (1); морской торговый порт (1); патриотизм (1); лидер общественного мнения (1); спикеры (1); военная тематика (1); молодые педагоги (1); военный (1); гражданский (1); культурные деятели (1); патриотические проекты (1)* [13].

Проведенный анализ фактического материала позволяет авторам утверждать, что заявленная цель исследования топонимического концепта достигнута. Задачи, позволяющие на основе современных лингвистических теорий и анализа языкового материала выявить субъективно-ценностные представления о городе и подчеркнуть региональную специфику исследуемого топонимического концепта, решены. Оценочные характеристики данного концепта позволяют сформировать особый образно-ценностный слой концепта «Владивосток». При сопоставлении полученных результатов исследования медиатекстов и реакций, выявленных в ходе анализа языкового материала, можно проследить определенную закономерность: образный компонент, входящий в состав топонимического концепта, фиксирует его в сознании носителей языка. Так, наибольшее обсуждение в текстах-интервью о Владивостоке получили материалы, связанные с окружающей средой и городскими объектами. Наименьший интерес у интервьюируемых вызвала тема истории и сферы деятельности. Аналогичный срез результатов обнаружен при обработке реакций респондентов при опросе. Таким образом, полагаем, что топонимический концепт при когнитивном подходе (используя экспериментальные методы сбора и обобщения языкового материала) характеризуется взаимосвязью входящих в него элементов, их дифференцированностью и экстралингвистической мотивированностью. Региональные топонимы, к числу которых, бесспорно, относится топоним Владивосток, являются своеобразными маркерами в общеязыковой картине мира. Следовательно, рассмотренный нами концепт «Владивосток» является уникальным компонентом в лингвистическом ландшафте Приморья. По мнению авторов, исследование может найти применение не только в области языкознания как предмет дальнейшего изучения, описания и исследования, но и в культурно-туристской сфере деятельности, что бесспорно, играет значимую роль в развитии экономики и культуры Дальневосточного региона.

Библиографический список

1. Рублева О.Л. *Топонимия Приморья*: учебное пособие. Владивосток: Издательский дом Дальневосточного федерального университета, 2013.
2. Магерамова Ю.Ю. Место топоконцепта Магадан в русской языковой картине мира. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 12-2: 169–173.
3. Корнева В.В. Топонимические исследования в новой научной парадигме. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 1: 150–154.
4. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Рублёва О.Л. К типологии концептов: топонимические концепты / О.Л. Рублёва. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2017; Т. 16, № 9: 76–84.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
7. Пугачева Е.Н. Функционирование топонимов в очерках М.В. Щербакова «Одиссеи без Итаки». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 430–433. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-toponimov-v-ocherkah-m-v-scherbakova-odissei-bez-itaki/viewer
8. Пак С.М. *Топонимы в аспекте функциональной гетерогенности речи/текста*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1993.
9. Корнева В.В., Меняйлова Д.Б. Основные направления изучения топонимов. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 2: 21–26.
10. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании. *Лингвистический вестник*. Ижевск, 2002; Выпуск 4: 87–94.
11. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дис*курс. Волгоград: Перемена, 2002.
12. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*. Одесса: Латстар, 2002.
13. Морское утро. Первый городской подкаст. *Материалы первого городского подкаста «Морское утро»*. Available at: https://t.me/seamorning

References

1. Rubleva O.L. *Toponimiya Primor'ya*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Izdatel'skij dom Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2013.
2. Mageramova Yu.Yu. Mesto topokoncepta Magadan v russkoj yazykovoj kartine mira. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 12-2: 169-173.
3. Korneva V.V. Toponimicheskie issledovaniya v novoj nauchnoj paradigme. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 1: 150-154.
4. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

5. Rubleva O.L. K tipologii konceptov: toponimicheskie koncepty / O.L. Rubleva. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2017; T. 16, № 9: 76-84.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
7. Pugacheva E.N. Funkcionirovanie toponimov v ocherkah M.V. Scherbakova «Odissei bez Itaki». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 430-433. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-toponimov-v-ocherkah-m-v-scherbakova-odissei-bez-itaki/viewer
8. Pak S.M. *Toponimy v aspekte funkcional'noj geterogennosti rechi/teksta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1993.
9. Korneva V.V., Menyajlova D.B. Osnovnye napravleniya izucheniya toponimov. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 2: 21-26.
10. Sternin I.A. O nacional'nom kommunikativnom soznanii. *Lingvisticheskij vestnik*. Izhevsk, 2002; Vypusk 4: 87-94.
11. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, disk*urs. Volgograd: Peremena, 2002.
12. Kuharenko V.A. *Interpretaciya teksta*. Odessa: Latstar, 2002.
13. Morskoe utro. Pervyj gorodskoj podkast. *Materialy pervogo gorodskogo podkasta «Morskoe utro»*. Available at: https://t.me/seamorning

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-524-526

Pugacheva E.N., *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*
Borzova T.A., *Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF THE CONCEPTUAL TOPONYM *VLADIVOSTOK* IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD. The article studies the specifics of perception of a city of Vladivostok in the minds of modern representatives of Russian and Chinese ethnic groups. The authors emphasize the importance of studying a toponymic object, common to both cultures, when considering features of national and cultural elements based on identifying the reactions of native speakers of Russian and Chinese languages on the example of Vladivostok. The article demonstrates the most effective way to identify language reactions for a more complete representation of features of the linguistic world pictures of the Russian and Chinese languages. Within the framework of the linguoculturological approach taken as the basis of the study, the authors distinguish the concept of "cultural code", the study of which covers a fairly large number of works on the study of toponymic units, the content of the cultural code. According to the authors, the study reflects cultural-historical and national-ethnic information about the world, presented on the material of the ethno-cultural consciousness of native speakers.

Key words: **linguistic picture of the world, national and cultural specifics, toponym, conceptology, linguoculturology, associative experiment.**

Е.Н. Пугачева*, ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*
Т.А. Борзова*, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ТОПОНИМА ВЛАДИВОСТОК В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Статья посвящена особенностям восприятия Владивостока в сознании современных представителей русского и китайского этносов. Авторы подчеркивают важность изучения общего для обеих культур топонимического объекта при рассмотрении особенностей национально-культурных элементов на основе выявления реакций носителей русского и китайского языков на примере Владивостока. В статье продемонстрирован наиболее эффективный способ выявления языковых реакций для более полной репрезентации особенностей языковых картин мира русского и китайского языков. В рамках лингвокультурологического подхода, взятого за основу исследования, авторы выделяют понятие культурного кода, исследованию которого посвящено достаточно большое количество работ по изучению топонимических единиц, Содержание культурного кода, по мнению авторов исследования, отражает культурно-историческую и национально-этническую информацию о мире, представленную на материале этнокультурного сознания носителей языка.

Ключевые слова: **языковая картина мира, национально-культурная специфика, топоним, концептология, лингвокультурология, ассоциативный эксперимент.**

Каждый язык, впитывая особенности эволюции своего этноса, входит в общую картину мира, оставляя в своей – национальной картине – особенности, уникальные и принадлежащие лишь ему одному. Проблема выявления, определения, описания национально-культурной специфики того или иного аспекта языка традиционно рассматривалась активно в рамках различных лингвистических направлений. Этот вопрос никогда не относился к периферийному аспекту изучения. Выделение национально-культурной специфики, выявленной на примере региональной топонимики, представляющей интерес для обеих культур, доказывает актуальность предъявляемой темы.

Цель исследования – выявить и обозначить национально-культурную специфику концептуального топонима Владивосток в русской и китайской языковых картинах мира на основе применения методики ассоциативного эксперимента.

В ходе работы последовательно решались следующие задачи:

1) проведение эксперимента среди носителей русского и китайского языков по выявлению ассоциаций, связанных со словом Владивосток;

2) выделение семантических групп, лежащих в основе определения топонимического концепта Владивосток, среди респондентов;

3) установление национально-культурной специфики репрезентации Владивостока для разных групп опрошенных респондентов;

4) выявление различий в определении образа Владивостока в сознании носителей русского и китайского языков;

5) выявление регионального компонента в топониме Владивосток в рассматриваемых языковых системах.

Научная новизна проведенного сопоставительного анализа реакций носителей русского и китайского языков заключается в том, что в нем впервые выделяется региональный компонент, специфичный для обозначения национально-культурных особенностей в восприятии респондентов на концептуальный топоним Владивосток. Теоретическую значимость исследования авторы видят в том, что полученные результаты вносят значимый вклад в разработку проблемы концептуализации топонимических единиц разных языков, определяя национально-культурный фон региональных топонимов. Практическая значимость межязыкового исследования национально-культурных особенностей топонимов в том, что результаты работы могут быть применены в практике преподавания русского (китайского) языка как иностранного, лингвокультурологии, страноведения, что, в свою очередь, позволит повысить уровень владения языком, а также облегчит сам процесс усвоения языкового материала.

Объектом исследования является национально-культурная специфика топонимического концепта Владивосток.

Предмет исследования – языковые единицы русского и китайского языков, полученные в качестве реакции носителей этих языков, в рамках экспериментальной методики по выявления ментально значимых ассоциаций.

Научные основы исследования национально-культурных особенностей языковых единиц базируются в когнитивной лингвистике и опираются на антропологический принцип описания материала в рамках лингвокультурологического подхода, который предполагает привлечение к анализу не только конкретные языковые формы, но и ту часть экстралингвистической информации, которая формируется на основе экспериментальных методов изучения ментальных представлений носителей разных языков.

Национальную специфику любой языковой единицы, в том числе топонимической, составляют особые ее отличия по смыслу от такой же единицы в другом языке. Поэтому важно определиться с самой языковой единицей, имеющей свой семантический след в обеих сопоставляемых языковых системах. Тем показательнее в исследованиях такого рода выступают культурные концепты языка, представленные в топонимических единицах, которые несут не только понятий-

ную информацию, но и некий культурный код, закрепляющий в себе национально-культурные ассоциации, отложенные в ментальном сознании изучаемого этноса. Национально-культурные ассоциации формируются на основе когнитивных процессов человеческого сознания и находят свое отражение в языке. Вопрос изучения национально-культурных ассоциаций и их роли в формировании культурно значимых понятий (топонимов) активно обсуждается в научном сообществе. Так, Г.Н. Берестнев рассматривает культурно-национальные ассоциации как «некий образ, который служит средством репрезентации всего комплекса знаний, которые имеются у человека в связи с ним» [1, с. 37].

Критерии отбора национально-культурной информации тесно связаны с когнитивным анализом ментальных представлений языковых носителей. Данная информация помогает выделить дополнительные смыслы и ментальные образы в изучаемых языковых единицах. Таким образом, авторы настаивают на том, что культурно-национальные ассоциации наполняют исследуемую языковую единицу, в данном случае топоним, новыми дополнительными смыслами.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес исследователей к изучению топонимов с точки зрения национальной специфики их отражения в языковом сознании [2; 3] и рассмотрение данной языковой единицы как концептуально обозначенной и несущей региональный элемент восприятия общей картины образа. Рассмотрение топонима как концептуально обозначенной единицы позволяет всесторонне описать его и выделить парадигму признаков, принадлежащих разным слоям наполнения смысла.

В настоящем исследовании мы придерживаемся определения концептуальной единицы М.В. Пименовой [4] как «совокупности обобщённых признаков, необходимых и достаточных для идентификации предмета или явления как фрагмента картины мира» [4, с. 17]. А.Н. Беляев рассматривает топонимический концепт «как национальный образ, как «сгусток культурной среды в сознании человека» [5, с. 21].

Современные лингвисты выделили категориальное значение концептуального топонима, которое, в свою очередь, определяется теми наглядно-опытными знаниями носителя языка, которые содержат ментально обработанную информацию о конкретном географическом объекте. Ученые пришли к единому мнению, что индивидуальный опыт и знание окружающей действительности закрепляются в сознании носителей языка в виде смысловой структуры концепта. В этом смысле его принадлежность к региональной специфике, с точки зрения исследования этнических особенностей языкового воплощения и выражения в сознании нескольких народов, уникальна и оригинальна в своих результатах. Авторы исследования поддерживают точку зрения, что исследуемая ментальная единица «рождается в процессе восприятия мира, она создается в актах познания, отражает и обобщает человеческий опыт и осмысленную в разных типах деятельности с миром действительность» [6, с. 57].

Вслед за Ю.С. Степановым [7, с. 40] мы понимаем топонимический концепт как образование, обладающее сложной структурой и пронизанное семантикой исходной формы (на что влияет процесс топонимизации), а также вызывающее у носителей языка ряд ассоциаций. Характеристики географического объекта, релевантные для определенного лингвокультурного сообщества, и есть в данном случае национально-культурная специфика в значении исследуемого топонима. Топоним, согласно точке зрения И.А. Стернина, номинирует концепт в той или иной национальной картине мира; культурная информация о географическом объекте, накопленная в семантике топонима, – достаточно сложный и продолжительный процесс. Таким образом, информация, осмысленная носителем языка в данном контексте, распределяется по семантическим полям в структуре топонимического концепта, на что, бесспорно, оказывают влияние культурно-исторические факторы, а также соотносят топоним с определёнными фоновыми знаниями языковой личности [7, с. 89] и формируют когнитивную базу носителя конкретного языка [7, с. 169]. Кроме того, в структуре топонимического концепта присутствует особая внелингвистическая информация, входящая в базовое наполнение системы знаний носителей языка и формирующаяся в условиях реальной действительности функционирования топонимического объекта.

Приведённые предпосылки позволяют авторам утверждать, что семантическая конструкция языкового выражения топонимического концепта согласуется с выбранными обозначениями его отдельных частей, в которых зафиксирован культурный код, закрепляющий в себе национально-культурную информацию, накопленную обществом, и который «вмещает в себя знания о действительности, свойственные как массовому, так и национальному сознанию» [8, с. 247].

Лингвокультурологический анализ при расшифровке культурных кодов невозможен без привлечения психолингвистических методов исследования национально-культурной специфики языковых единиц, имеющих значение для нескольких языковых картин мира одновременно. При этом считаем необходимым выделить некоторые аспекты при анализе исследуемых языковых единиц:

1) значимость изучаемого языкового объекта для человека;

2) соответствие между когнитивным сознанием человека и его языковым воплощением на образ топонима Владивосток;

3) взаимосвязь языковой и концептуальной картин мира;

4) изучение реакций респондентов в сопоставлении их национальных картин мира на общий региональный компонент.

В подкрепление своей точки зрения авторы обратились к ассоциативному эксперименту как наиболее эффективному способу выявления национально-культурных особенностей репрезентации топонимического концепта в языковой картине мира.

Эксперимент проводился 19–23 ноября 2022 года среди студентов и выпускников Владивостокского государственного университета (г. Владивосток). В эксперименте приняли участие 100 русских и 100 китайских респондентов. Целью эксперимента мы поставили выявить национально-культурные различия в ассоциациях о городе Владивостоке среди живущих в городе в настоящее время респондентов, бывавших ранее во Владивостоке и уехавших, а также никогда не бывавших во Владивостоке.

Полученные результаты можно классифицировать следующим образом. Среди респондентов мы выделили женские (62,5%) и мужские (37,5%) реакции, из них в возрасте 21–23 года (44,6%), 23–25 лет (28,6%), 18–20 лет (23,2%), 15–17 лет 3,6%.

Реакции русских интервьюируемых представлены в семантических группах: 1) городские объекты (27%): *мосты (11), порт (7), пробки (7), ВВГУ (4), машины (4), Светланская (1), корабли (3), набережная (3), маяк (1), яркие огни (1), общага (1)*; 2) люди (11%): *суета (3), матросы (1), моряки (1), молодежь (1), улыбки (1), азиаты (1), яркость (1)*; 3) гастрономические удовольствия (18%): *морепродукты (10), рыба (3), пянсе (3), ресторан «Zuma» (1), ресторан «Супра» (1), азиатская кухня (1), китайская кухня (1), китайские сладости (1), чифанька (1), креветки (1), гребешок (1), трепанг (1), икра (1)*; 4) окружающая среда (31%): *море (49), сопки (18), ветер (7), горы (6), чайки (4), солнце (2), дождь (2), туманы (2), закаты (2), тигры (1), Тихий океан (1), пасмурно (1), яркое солнце (1)*; 5) история (2%): *архитектура (1), Площадь Борцам революции (1)*; 6) культурная среда (2%): *дрифт (1), Мариинский театр (1)*; 7) местоположение (9%): *Приморский край (2), Азия (2), Дальний Восток (1), Японское море (1), край России (1), край мира (1), путь в Азию (1)*.

Среди участников эксперимента 58,9% китайских респондентов являются студентами Владивостокского государственного университета, 28,6% учатся и работают, 12,5% работают. 36,9% опрошенных ранее были во Владивостоке, но сейчас уехали в Китай, 35,4% являются жителями Владивостока, 13,8% проживают в другом населенном пункте, 7,7% никогда ранее не были во Владивостоке, 6,2% не проживали, но были во Владивостоке.

Полученные реакции китайских респондентов разделены на следующие семантические группы: 1) окружающая среда (22%)*: море (13), много гор (2), чистый воздух (1)*; 2) характеристика города (30%): *красивый город (7), хорошие условия (1), милый город (1), удобный (1), неторопливый (1), не очень развитый (1), любимый (1), важное место для меня (1)*; 3) социальное взаимодействие (28%): *учеба (8), друзья (2), русский язык (2), хорошие люди (1), преподаватели (1), радостно (1)*; 4) местоположение (10%): *город у моря (2), город на побережье (1), недалеко от моей родины (1)*; 5) городские объекты (2%): *ВВГУ (4);* 6) гастрономические удовольствия (4%): *морепродукты (8)*.

Результаты проведенного анализа показали, что русские и китайские ассоциации имеют существенные различия. Так, в приведенных китайских реакциях преобладает характеристика города (30%), в то время как в русских наибольшее количество реакций связано с окружающей средой, которая, взаимодействуя с городскими объектами (27% русских и 22% китайских ассоциаций), формирует уникальный облик города Владивостока. Различия в семантической группе «гастрономические удовольствия» (18% русских и 4% китайских) связаны, на наш взгляд, с недостаточной погруженностью иностранных студентов в культурную городскую среду и консервативными вкусовыми привычками, свойственными национальной идентификации определенного этноса. Более широкое семантическое поле исследуемого топонимического концепта в русской языковой картине мира, включающее культурный (2%) и исторический (2%) компоненты, обусловлено стремлением жителей Владивостока к социальному взаимодействию, что подтверждается также результатами эксперимента: 11% русских отметили жизнерадостность, улыбчивость горожан; 28% китайских респондентов заявляют о положительных качествах жителей Владивостока.

Кросс-культурное пересечение языковых единиц в ассоциативных рядах представителей русского и китайского этносов обусловлено, несомненно, уникальным геополитическим положением города Владивостока и тесными торговыми взаимоотношениями наших стран.

Проведенный анализ результатов эксперимента среди носителей русского и китайского языков показал, что ассоциативный ряд у респондентов достаточно обширен и многообразен, что позволяет говорить о значимости данного топонимического объекта для обеих культур. Таким образом, поставленная авторами в начале исследования цель достигнута. Авторам удалось зафиксировать в элементах, принадлежащих соседним языковым картинам мира, национально-культурную специфику концептуального топонима Владивосток. В ходе исследования были решены поставленные в начале работы задачи. При сопоставлении полученных результатов ментальных ассоциаций респондентов двух соседних культур были зафиксированы общие культурно-ментальные коды топонимического концепта Владивосток: описание окружающей среды связано с морем, чистым воздухом и сильным ветром, моряками и чайками; характеристики людей также стали частотной реакцией у опрашиваемых, и эти ассоциации связаны с улыбками, радостным настроением и доброжелательностью; характеристика города также явилась достаточно частотной чертой у обеих культур: многие опрашиваемые заметили общие характеристики города: большое количество японских машин,

мосты, маяк, ВВГУ и др. Итоги проведенного эксперимента наглядно показали, что концептуальный топоним Владивосток содержит в себе информацию, которая открывается в силу его региональной доступности и уникальности. Данное утверждение позволяет открыть новые возможности по выявлению компонентно значимых элементов в концептуальной структуре топонима Владивосток для дальнейшего погружения в лингвистический ландшафт регионально значимых культурных кодов лексики Дальневосточного региона России. Исследование, по мнению авторов, может найти эффективное применение в преподавании учебных дисциплин по страноведению, языковой картине мира, когнитивной лингвистике, топонимике, концептологии.

Библиографический список

1. Берестнев Г.И. К философии слова (лингвокультурологический аспект). *Вопросы языкознания*. 2008; № 1: 37–65.
2. Рублёва О.Л. К типологии концептов: топонимические концепты. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2017; Т. 16, № 9: 76–84.
3. Щербак А.С. Основные типы ономастических концептов (на материале региональной концептосферы). *Вестник ТГУ*. 2009; № 10 (78): 169–175.
4. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований. *Антология концептов*. Волгоград: Парадигма, 2005; Т. 1: 15–19.
5. Беляев А.Н. О топонимическом концепте. *Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки*. 2019; Выпуск 115, № 1 (423): 13–21.
6. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
7. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
8. Рублева О.Л. *Топонимия Приморья*: учебное пособие. Владивосток: Издательский дом Дальневосточного федерального университета, 2013.

References

1. Berestnev G.I. K filosofii slova (lingvokul'turologicheskij aspekt). *Voprosy yazykoznaniya*. 2008; № 1: 37-65.
2. Rubleva O.L. K tipologii konceptov: toponimicheskie koncepty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2017; T. 16, № 9: 76-84.
3. Scherbak A.S. Osnovnye tipy onomasticheskih konceptov (na materiale regional'noj konceptosfery). *Vestnik TGU*. 2009; № 10 (78): 169-175.
4. Pimenova M.V. Metodologiya konceptual'nyh issledovanij. *Antologiya konceptov*. Volgograd: Paradigma, 2005; T. 1: 15-19.
5. Belyaev A.N. O toponimicheskom koncepte. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2019; Vypusk 115, № 1 (423): 13-21.
6. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
7. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
8. Rubleva O.L. *Toponimiya Primor'ya*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Izdatel'skij dom Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-526-528

Filistovich T.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

STRUCTURAL FEATURES OF COMPARATIVE PHRASEOLOGISMS IN ONE OF THE DIALECTS OF RUSSIAN GERMANS (FROM THE WESTERN MIDDLE GERMAN DIALECT WITH A HESSIAN BASIS IN THE VILLAGE OF PRIVALNOYE, AZOV DISTRICT, OMSK OBLAST). The task of the article is to analyze structural features of proverbs, which include a comparative component. The material of one of the dialects of Russian Germans in Western Siberia is being studied. In the analysis, a comparison is made with the corresponding proverbs of the literary German language. Proverbs with a comparative element have the structure of a simple extended sentence with the circumstance of comparison or a complex sentence with a comparative clause of equality, negative equality or inequality. A feature of phraseological expressions of this kind is the substitution in the dialect of the conjunction *als* in comparative clauses of inequality for the conjunction *wie*. In addition, both in the dialect and in the literary language, some members of the sentence are eliminated. In addition, both in the dialect and in the literary language, some members of the sentence are eliminated.

Key words: **German literary language, dialect, phraseology, phraseologism, proverbs with comparative component, compound sentences with comparison subordinate clause, elliptical constructions.**

Т.П. Филистович, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОДНОМ ИЗ ДИАЛЕКТОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПАДНОСРЕДНЕНЕМЕЦКОГО ДИАЛЕКТА С ГЕССЕНСКОЙ ОСНОВОЙ СЕЛА ПРИВАЛЬНОЕ АЗОВСКОГО РАЙОНА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Целью статьи является анализ структурных особенностей пословиц, в состав которых входит компаративный компонент. Исследуется материал одного из диалектов российских немцев Западной Сибири. При анализе осуществляется сопоставление с соответствующими пословицами литературного немецкого языка. Пословицы с компаративным элементом в вышеназванном диалекте имеют структуру простого распространенного предложения с обстоятельством сравнения или сложноподчиненного предложения с компаративным придаточным равенства, отрицательного равенства или неравенства. Особенностью фразеологических выражений такого вида является замена в диалекте союза *als* в компаративных придаточных предложениях неравенства на союз *wie*. Кроме того, и в диалекте, и в литературном языке элиминируются некоторые члены предложения.

Ключевые слова: **немецкий литературный язык, диалект, фразеология, фразеологизм, пословицы с компаративным компонентом, сложноподчиненные предложения с придаточным сравнения, эллиптичные конструкции.**

Данное исследование посвящено анализу структурных особенностей одного из видов пословиц, а именно – пословиц, в состав которых входит компаративный компонент. Исследование проводится на материале западносредненемецкого диалекта с гессенской основой села Привальное Азовского района Омской области.

Актуальность темы определяется тем, что пословицы с компаративным компонентом вышеназванного диалекта в сопоставлении с литературным языком впервые подвергаются подробному анализу.

Объект исследования – пословицы немецкого языка; предмет его – пословицы с компаративным компонентом западносредненемецкого диалекта с гессенской основой.

Целью исследования является анализ структурных особенностей пословиц с компаративным компонентом в вышеназванном диалекте в сопоставлении их с соответствующими фразеологическими единицами немецкого литературного языка.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование вносит вклад в изучение структурных особенностей пословиц с компаративным компонентом в диалекте в их сопоставлении с литературным языком.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его материалов в преподавании лексикологии, диалектологии немецкого языка, а также в спецкурсе по изучению диалектов российских немцев Сибири.

Научная новизна работы связана с тем, что в ней впервые осуществляется подробное исследование пословиц с компаративным компонентом в вышеназванном диалекте в их сопоставлении с литературным языком.

В соответствии с целью и предметом исследования его задачами являются следующие:

– определить сущность понятия «пословица»;

– проанализировать структуру пословиц с компаративным компонентом в вышеназванном диалекте;

– сопоставить структуру пословиц, найденных в диалектных материалах, со структурой аналогичных фразеологических единиц в литературном языке.

Для решения поставленных задач был использован синхронно-описательный метод.

Материалом для исследования стали пословицы западносредненемецкого диалекта с гессенской основой. Они были собраны его носительницей Решетниковой (урожденной Фриц) Марией Александровной, жительницей села Привальное Азовского района Омской области, и любезно предложены нам для изучения. Кроме того, для анализа были привлечены данные из «Немецко-русского фразеологического словаря» Биновича Л.Э. и Гришина Н.Н.

История, особенности культуры и традиции народа находят свое отражение в языке. При этом одним из самых ярких средств выражения этих особенностей являются пословицы – образные, краткие изречения, в которых отражается «многовековой опыт народа» [1, с. 389]. Эти изречения имеют устойчивый характер, они ритмически организованы и имеют особое фонетическое оформление [2, с. 347].

Ряд исследователей включают пословицы в состав фразеологических единиц, поскольку они являются фразеологическими выражениями – коммуникативными единицами, передающими целые сообщения и представляющими собой "предложения с переосмысленным составом" [1, с. 559]. Специфика фразеологизмов заключается в том, что они «воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [1, с. 559], то есть обладают устойчивостью и воспроизводимостью. Кроме того, для них характерно семантическое переосмысление (семантическая транспозиция). Это семантически членимые фразеологические обороты, набор компонентов которых – константная величина. Они воспроизводятся в речи как готовые языковые единицы и имеют определенное значение.

Итак, пословицы, а также поговорки и крылатые слова, являющиеся фразеологическими выражениями, наряду с устойчивыми словосочетаниями входят в состав фразеологических единиц, поскольку являются коммуникативными единицами, передающими целые сообщения и являющимися "предложениями с переосмысленным составом" [3, с. 226]. Такой подход представляется правомерным, поскольку пословицы тоже обладают, как и фразеологизмы, устойчивостью, воспроизводимостью, частично идиоматичностью и целостностью значения [4, с. 3]. И фразеологизмы, и пословицы имеют устойчивый безвариативный лексический состав [5, с. 80] и метафорический обобщающий характер, который не совпадает с непосредственно сообщаемым в предложении.

Пословицы выступают обычно в форме законченного предложения. Это устойчивые конструкции, имеющие назидательный характер [1, с. 389]. По своему жанру пословицы – произведения устного народного творчества, запечатлевшего мудрость народа, его ценностную картину мира» [6, с. 73]. Их семантика представляет собой обобщения жизненного опыта человека, относящиеся к конкретным ситуациям. Они обладают смысловой спецификой, сформулированной как «дидактическая тенденция», «дидактический смысл» [7, с. 216].

Необходимо подчеркнуть, что между фразеологизмами и пословицами существует ряд отличий. Для пословиц характерны рифма и ритм, а также повышенная эмоциональность, меткая оценка. Кроме того, они отличаются своей исторической фиксацией – восходят к Средневековью [5, с. 81]. В пословицах с особой силой выражается отношение народа к таким достоинствам человеческого характера, как душевная отзывчивость, аккуратность, бескорыстие, честность. Наряду с этим в них бичуются лень, разгильдяйство, суеверие [8, с. 198]. Пословицам присуща краткость, способность выразить основную мысль в нескольких словах [9, с. 190].

Перейдем к конкретному рассмотрению пословиц западносредненемецкого диалекта с гессенской основой села Привальное, содержащих компаративный компонент. Как и другие фразеологические единицы такого типа, пословицы с компаративным компонентом – это устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основывается на традиционном сравнении. Их обязательным компонентом являются союзы *wie* или *als* как элементы, необходимые в конструкциях сравнения. По своей структуре они могут быть как простыми распространенными предложениями, так и сложными, а именно – сложноподчиненными.

Ранее проведенное нами исследование структурных особенностей пословиц с компаративным компонентом в литературном немецком языке позволило прийти к выводу, что они могут иметь структуру простого распространенного предложения с обстоятельством сравнения или сложноподчиненного предложения с компаративным придаточным равенства или пропорционального сравнения. Их специфической особенностью является элиминация некоторых членов предложения. Это, прежде всего, глагол-связка или сказуемое, выраженное полным глаголом, но уже имеющееся в придаточной части и лишь повторяющееся в главной. Подчиняясь общему закону экономии языковых средств, такие элементы элиминируются из пословиц, что придает необходимую для данного вида фразеологических выражений четкую ритмичную форму [10, с. 133–135].

Рассмотрим теперь структурные особенности пословиц с компаративным компонентом в вышеназванном диалекте. Проведенный анализ свидетельствует о том, что, как и в литературном языке, в диалекте пословицы могут выступать как в форме простого распространенного, так и сложноподчиненного предложения.

В простом распространенном предложении сравнение является обстоятельством, выраженным предложно-именной конструкцией, существительным с несогласованным атрибутом или существительным с предложным атрибутом:

Die geht wie auf Eier. Обстоятельство выражено предложно-именной конструкцией *'auf Eier'*. В литературном языке форма существительного в дательном падеже – *Eiern*; в качестве подлежащего употребляется личное местоимение *sie*. *Sie geht wie auf Eiern. – 'Она идет, как по яйцам'* (то есть, очень осторожно). В известном фразеологическом словаре Л.Э. Биновича и Н.Н. Гришина этот фразеологизм отмечен: *wie auf Eiern gehen* – осторожно ступать, бояться ступить [11, с. 142].

Приведем пример употребления сравнения, являющегося обстоятельством, которое выражено существительным с несогласованным атрибутом:

Sie macht a Gesicht wie drei Tag Regenwetter. Во фразеологическом словаре зафиксирована эта пословица. Причем количественное числительное в ее составе может варьироваться: *jemand macht ein Gesicht wie drei (oder sieben, vierzehn) Tage Regenwetter* – 'кто-либо мрачнеет, становится чернее (или мрачнее) тучи, туча тучей' [11, с. 456].

Сравнение, являющееся обстоятельством, может быть выражено существительным с предложным атрибутом:

Die versteht so viel wie die Kuh vom Sonntag. 'Она понимает столько же, сколько корова о воскресенье' – то есть, не имеет понятия об этом. В словаре такая пословица отсутствует.

Des kommt so sicher, wie die Pfingste noch dr Ostern. – 'Это наступит так же определенно, как Троица после Пасхи'. Пословица отсутствует во фразеологическом словаре.

При неравенстве сопоставляемых объектов в пословице появляется наречие *gut* в Komparativ – сравнительной степени, а также союз *als* – чем:

Besser a Stück Brot in dr Tasche, als a Fedder am Hut. – 'Лучше синица в руке, чем журавль в небе', букв.: 'Лучше кусок хлеба в сумке, чем перо на шляпе'.

Однако и при наличии неравенства сопоставляемых объектов в диалекте наблюдается употребление в пословице союза *wie*, а не *als*, что не характерно для литературного языка:

Besser ein Spatz in der Hand, wie eine Taube auf dem Dach. Немецко-русский фразеологический словарь содержит эту пословицу: *Besser der Spatz in der Hand, als die Taube auf dem Dach.* – 'Не сули журавля в небе, дай синицу в руки', букв.: 'Лучше воробей в руке, чем голубь на крыше' [11, с. 522]. В литературном языке для выражения неравенства согласно грамматическим правилам употреблен союз *als*.

Bessr schlecht fahra wie gut laafa – Schlecht gefahren ist besser als gut gelaufen. 'Лучше плохо, да ехать, чем хорошо, да бежать' [11, с. 163]. В диалекте, несмотря на неравенство сравниваемых объектов, употреблен союз *wie* вместо литературного *als*.

Ряд пословиц с компаративным компонентом имеют форму сложноподчиненного предложения. Исследуемый материал свидетельствует о наличии пословиц, выраженных сложноподчиненным предложением с придаточными равенства, отрицательного равенства и неравенства.

В пословицах, имеющих структуру сложноподчиненного предложения с придаточным равенства, зависимая часть, как и в литературном языке, вводится союзом *wie*:

Wie die Alten gesungen, so zwitschern auch die Jungen. Во фразеологическом словаре зафиксирована эта пословица. Отличие лишь в форме глагола в зависимой части: *Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen.* – 'Яблоко от яблони недалеко падает'. 'Каков батька, таковы и детки'. Букв.: 'Как пели старики, так щебечут и молодые' [11, с. 28].

Для подчеркивания равенства сопоставляемых объектов в сложноподчиненном комплексе могут появляться корреляты:

So wie man in den Wald hinein schreiet, so schallt es wieder. – 'То, как аукнется, так и откликнется'. Во фразеологическом словаре найден аналог этой пословицы*: Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es (wieder) heraus.* – 'Как аукнется, так и откликнется' [11, с. 605]. Отличие заключается лишь в отсутствии коррелята *so* зависимой части в литературном варианте, а также в употреблении разных глаголов в придаточном предложении: в диалекте употреблен глагол *schreien* – 'кричать, орать'. С помощью этого глагола громко передаются эмоции, тогда как глагол *hineinrufen* может служит для передачи информации на расстояние, однако он является нейтральным, не выражает резких эмоций.

Зависимая часть в следующем примере из диалекта вводится относительным наречием *so*, заменяющим союз *wie*:

So du mir, so ich dir. Литературный вариант *Wie du mir, so ich dir.* – 'Как аукнется, так и откликнется. Буквально: Как ты ко мне, так и я к тебе' [11, с. 398].

Сложноподчиненное предложение с компаративным придаточным равенства, как правило, является эллиптичным построением с элиминированными членами предложения:

Wie dr Herr, so s Gescherr, литературный вариант: *Wie der Herr (ist), so(ist)'s Gescherr.* – 'Каков поп, таков и приход' [11, с. 277]. И в диалекте, и в литературном

языке в обеих частях сложноподчиненного комплекса – и в главной, и в зависимой – элиминировано сказуемое-связка.

Наряду со связкой иногда элиминируется и именная часть составного именного сказуемого в зависимой части:

Der Hehler ist so gut, wie der Stehler – Der Hehler ist so gut, wie (gut) der Stehler (ist) – утайщик (укрыватель) – тот же вор. В словаре зафиксировано простое распространенное предложение с обстоятельством сравнения:

Der Hehler ist schlimmer als der Stehler. – Укрыватель – тот же вор. Вору потакать то же, что самому воровать. Буквально: Укрыватель хуже, чем вор [11, с. 271].

Элиминации может подвергаться не только сказуемое-связка, но и сказуемое, выраженное полнозначным глаголом:

Däs passt dera, wie dr Kuh dr Sattel – Däs passt dera, wie dr Kuh dr Sattel (passt). – Это ей подходит (идет), как корове седло. Во фразеологическом словаре эта пословица не зафиксирована. Возможно, она появилась под влиянием русского языка и является калькой.

Анализ материала свидетельствует о том, что в придаточных неравенства в диалекте, как и в простых распространенных предложениях, вместо союза *als* используется союз *wie*. А явление неравенства выражается наречием *gut*, употребленным в сравнительной степени – *besser*:

N halves Ei is bessr wie a ganze Schaal. – 'Пол-яйца лучше, чем целая скорлупа'. Во фразеологическом словаре соответствующая пословица отсутствует.

В диалекте встречаются пословицы, имеющие в своей структуре придаточное предложение отрицательного равенства:

Dr Brei werd net so haas gessa, wie's gekocht wird.

Второй вариант:

Nix wird so haaß ggessa, wie's gkocht is. В словаре находим полный аналог второго варианта этой пословицы: *Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird.* – ' Не так страшен черт, как его малюют' [11, с. 273].

Итак, анализ показал, что пословицы в исследуемом диалекте, содержащие компаративный компонент, являются фразеологическими выражениями и могут иметь структуру простого распространенного предложения с обстоятельством сравнения или сложноподчиненного предложения с компаративным придаточным равенства, отрицательного равенства или неравенства. В отличие от литературного языка в материале, представленном информантом, отсутствуют пословицы в форме сложноподчиненного предложения с компаративным придаточным пропорционального сравнения. Как и в литературном языке, в диалекте наблюдается элиминация некоторых членов предложения. Это, прежде всего, глагол-связка или сказуемое, выраженное полным глаголом, но уже имеющееся в придаточной части и лишь повторяющееся в главной. Такая элиминация способствует созданию четкой ритмичной формы. Кроме того, для пословиц исследуемого диалекта характерна замена в придаточных неравенства союза *als* союзом *wie*. В таком случае элементом, выражающим неравенство, является наречие gut, употребляемое в сравнительной степени – besser.

При анализе пословиц с компаративном компонентом выяснилось, что значительная их часть содержит стержневой компонент, являющийся зоонимом: Katze, Hase, Bock, Maus, Wolf, Kuh, Spatz, Taube. Такие пословицы с компонентом-зоонимом в метафоричной форме характеризуют многие стороны жизни человека в обществе, дают качественно-оценочную характеристику. Эта особенность данных фразеологических единиц станет объектом дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов.* Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001.
3. Степанова М.Д., Чернышева И.И. *Лексикология немецкого языка.* Москва: Высшая школа, 1975.
4. Palm Ch. *Phraseologie: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
5. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты.* Москва: Школа «Языка русской культуры», 1996.
7. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. *Лексикология: Современный немецкий язык.* Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Язовицкий Е.В. *Говорите правильно.* Москва: Просвещение, 1969.
9. Iskos A., Lenkowa A. *Deutsche Lexikologie*. Ленинград: Просвещение, 1970.
10. Филистович Т.П. Структурные особенности пословиц немецкого языка с компаративным компонентом. *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции.* Барнаул: АлтГПУ, 2018: 133–135.
11. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. *Немецко-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1975.

References

1. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov.* Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», 2001.
3. Stepanova M.D., Chernysheva I.I. *Leksikologiya nemeckogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1975.
4. Palm Ch. *Phraseologie: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
5. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskie, pragmaticheskie i lingvokul'turologicheskie aspekty.* Moskva: Shkola «Yazyka russkoj kul'tury», 1996.
7. Ol'shanskij I.G., Guseva A.E. *Leksikologiya: Sovremennyj nemeckij yazyk.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
8. Yazovickij E.V. *Govorite pravil'no.* Moskva: Prosveschenie, 1969.
9. Iskos A., Lenkowa A. *Deutsche Lexikologie*. Leningrad: Prosveschenie, 1970.
10. Filistovich T.P. Strukturnye osobennosti poslovic nemeckogo yazyka s komparativnym komponentom. *Innovacionnye tehnologii i podhody v mezhkul'turnoj kommunikacii, lingvistike i lingvodidaktike: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Barnaul: AltGPU, 2018: 133-135.
11. Binovich L.`E., Grishin N.N. *Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1975.

Статья поступила в редакцию 27.11.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-528-530

***Zhu Ziwei,** postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zhuziweilove@163.com*

ANALYSIS OF POETICS OF DUAL WORLD IN NABOKOV'S WORKS: THE CASE STUDY OF SHORT STORY "CLOUD, CASTLE, LAKE". The paper takes a short story "Cloud, Castle, Lake" as an example to analyze relations of space and time in Nabokov's travel theme works. By observing the means of building a dual world in Nabokov's works, and the inheritable relationship between Nabokov's works and Tyutchev's poems, which are representative works of *traditional* Russian *poetry* about "nature", this paper analyzes the relationship between homeland and foreign land, past and present, and the relationship between social life and this shore, nature and the other shore. In contrast, the natural world is the perfect world that the hero pursues. Therefore, the researcher concludes that Nabokov endows the hero with an ability to imagine, recall and subtly perceive the environment, enabling him to create his own fictional world. In this process, nature plays an important role, which is a symbol of otherworldliness.

Key words: **Nabokov, dual world, the other shore, nature, "Cloud, Castle, Lake", Tyutchev, overseas Russian literature.**

***Чжу Цзывэй**, аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhuziweilove@163.com*

АНАЛИЗ ПОЭТИКИ ДВОЕМИРИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НАБОКОВА: НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «ОБЛАКО, ОЗЕРО, БАШНЯ»

В данной статье раскрываются соотношения пространства и времени в произведениях Набокова на примере рассказа «Облако, озеро, башня». В работе рассмотрен метод создания двоемирия и показана интертекстуальная связь со стихами Тютчева, который является представителем традиции русских стихов о природе. В статье также анализируются отношения между общественной жизнью и природой, в которых воплощается контраст между

посюсторонностью и потусторонностью. Исходя из всего можно сделать вывод о том, что Набоков придает главному герою способности воображать, вспоминать и тонко чувствовать окружающую среду, чтобы он имеет возможность создать собственный вымышленный мир. А в этом процессе природа играет важную роль, который есть символ потусторонности.

Ключевые слова: **Набоков, двоемирие, потусторонность, природа, «Облако, озеро, башня», Тютчев, литература русского зарубежья.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Путешествие – обычная тема литературы русского зарубежья. В литературе русской эмиграции 1920-х–1930-х гг. этот жанр стал одним из самых продуктивных: «Эмигранты сполна задействовали ностальгический опыт, накопленный их отцами и дедами, которые так же томились в российских столицах, как их потомки томились в столицах мировых, – и предмет томления был все тем же...» [1]. Ностальгический субстрат – устойчивый мотивный комплекс романов Набокова, включающих жанровые атрибуты травелога («Машенька», «Подвиг», «Дар» и др.). А в травелоге природа, имеющая специальные функции и символические значения, играет главную роль. В данной статье мы рассматриваем бинарную оппозицию между природой и обществом на примере рассказа «Облако, озеро, башня», что является основной задачей нашего исследования, решение которой приводит к раскрытию схема создания двоемирия в произведениях Набокова, в чём состоит наша научная цель. Кроме того, мы анализируем функцию путешествия в качестве перехода из одного мира в другой. С нашей точки зрения, фабула путешествия здесь является важным способом разделения художественного пространства на две противоположные части: потустороняя и посюстороняя части, в чём и заключается научная новизна исследования.

В начале рассказа Набоков описывает реальный мир, в котором герой живёт, чтобы показать его нелёгкую жизнь. Главный герой Василий Иванович случайно выиграл увеселительную поездку, хотя это дело приятное, но для эмигранта, который не влился в немецкое общество и только хотел остаться дома, наоборот. Процесс возврата билета был очень сложен. Герой, не знавший правил возврата билета, испытывает трудности в различных правительственных отделах. Василий Иванович не успел вернуть билет, поэтому ему пришлось готовиться к путешествию: взял фляжку, подновил подошвы, купил некачественную рубашку. Весь процесс попытки возвращения билета и подготовки показывает неблагоприятную обстановку героя в Берлине, в обществе. Когда герой доехал до вокзала, все остальные туристы уже там ждали. С первой встречи писатель нарочно демонстрирует, что главный герой и его спутники – разные люди. В пути спутники приносят герою немало неприятностей. Они ставят героя в весьма трудное положение при разговоре, приеме пищи и игре. Их врожденные привычки и предпочтения отличаются от привычек и предпочтений главного героя. Одним словом, Набоков изобразил образ маленького человека в пошлом мире и маргинальную жизнь эмигрантов, которые утратили родину и не привыкли к новой жизни зарубежья. Набоков также выражает беспомощность личности перед толпой и деспотизмом.

Тем не менее самой главной причиной внутренних неудобств являются не разные жизненные привычки, а различный внутренний мир. То есть мир, увиденный героем, отличается от мира, увиденного его спутниками. В произведениях Набокова часто появляются герои, имеющие богатый внутренний мир, к такому типу персонажей принадлежит, к примеру, Цинциннат из «Приглашения на казнь». А в рассказе «Облако, озеро, башня» главный герой также наделен богатым внутренним миром. По сравнению с ним, его спутники имеют лишь весьма скучное и механистическое представление о мире. У них отсутствуют способности к эстетическому восприятию, тонкой чувствительности и воображению.

Когда герой открыл сборник Тютчева, который он давно собирался перечесть, окружающие туристы заставили его участвовать в разговоре. Здесь Набоков перефразирует строчку стихотворения Тютчева: «Мы – слизь. Реченная есть ложь», чтобы подчеркнуть пошлость окружающей среды.

Пошлость и деспотизм среды, окружающей главного героя, показывается также в эпизоде с хоровой песней, которую не умеет петь только герой.

Распростись с пустой тревогой,
Палку толстую возьми
И шагай большой дорогой
Вместе с добрыми людьми.
По холмам страны родимой
Вместе с добрыми людьми,
Без тревоги нелюдимой,
Без сомнений, черт возьми.
Километр за километром
Ми-ре-до и до-ре-ми,
Вместе с солнцем, вместе с ветром,
Вместе с добрыми людьми [2, с. 585].

Слова песни, выражающиеся презрение к природе и личности, резко расходятся с чаяниями героя. Такие слова, как «тревога», «нелюдимый» и «сомнение», обозначают обычное человеческое чувство, «холмы страны родимой» – пейзаж и родину, к которым герой стремится, а в тексте песни такое личное чувство было подавлено. Сущность песни – диктатура толпы над личностью. В.Е. Александров писал в монографии: «Другие слова, которым Набоков придает в своих произведениях уникальный и часто совершенно неожиданный смысл (заключающий в себе вызов читателю, приближающемуся к тексту с собственным словесным багажом), также имеют немаловажное значение: реальность, искусственность, природа, добро, зло» [3, с. 17]. В этом рассказе также существует такие слова (например, «вместе с добрыми людьми»), однако в мире героя спутники не являются добрыми людьми, а даже наоборот.

Кроме этого, из вульгарного поведения спутников и их разговора мы можем узнать, что главный герой и они друг друга не понимают. Он всегда одинокий, даже во время игры ему не достается пары. Между героем и спутниками наблюдается отсутствие настоящего диалога и обмена мнениями. Из-за ощущения некомфортности в реальном мире Василий Иванович хочет найти себе утешение в лирическом внутреннем мире, именно поэтому его цель и маршрут путешествия отличаются от его спутников. Неприятность в пути отталкивает героя от реального мира, а его богатый внутренний мир является предпосылкой создания собственного маршрута. Цель его путешествия – вернуться в прошлое, на «родину», для него это путешествие в пространстве памяти, лирической поэзии, сна. Вот мечтательная рефлексия главного героя, предваряющая путешествие: «Эта поездка, навязанная ему случайной судьбой в открытом платье, поездка, на которую он решился так неохотно, принесет ему вдруг чудное, дрожащее счастье, чем-то схожее и с его детством» [2, с. 582–583].

Всё вышеуказанное относится к посюсторонности, которая вместе с потусторонностью составляет базовую структуру художественного мира во многих произведениях Набокова, т. е. оппозиция реального мира и вымышленного мира. Например, «Защита Лужина», «Приглашение на казнь» и «Дар». И в этих произведениях автор также разделяет своих персонажей на два ряда: отрицательных и положительных. Как обычно, его положительные герои владеют наблюдательностью, тонкой чувствительностью и воображением, которые помогают им создать вымышленный мир. А у отрицательных персонажей отсутствуют способности мышления, они только могут видеть материальный мир. В данном рассказе природный пейзаж представляет собой часть потусторонности, чьё существование только Василий Иванович может чувствовать. Преобразование пошлого и абсурдного мира реальности в мир гармонической мечты возможно только в сфере уединённого созерцания, а оно трагически невозможно в ситуации навязанных контактов с «другими» туристами. Василий Иванович и его спутники оказываются в несовместимых мирах: с одной стороны, «облако, озеро, башня» и «любительские» туристические развлечения, с другой.

В рассказе автор показал и предысторию создания «идеального мира»: накануне отъезда герою приснился счастливый сон. Во сне он вернулся в детство, читал русские стихи и видел свою любимую женщину. С тех пор **герой стремился во время путешествия избегать неприятности реальной жизни, вернуться на «счастливую родину»**. Он предавался фантазиям об этом путешествии, надеялся во время путешествия найти замену родине. Эта идея была соответствующим психологическим намеком, поэтому герой тщательно рассматривал пейзаж в пути и по-своему понимал его. Вспоминая о детстве, родине и любви, Василий Иванович создал свой идеальный мир, который тесно связан с пейзажем. Такое явление В.Е. Александров тоже затрагивает: «...под «основной мелодией» Набоков имеет в виду узоры человеческой жизни, которые, наряду с мимикрией в природе, являют в его глазах одно из главных свидетельств существования трансцендентальной потусторонности» [3, с. 42].

Набоков с разных сторон показывает стремление героя к пейзажу. С одной стороны, Василий Иванович давно собирался перечесть сборник Тютчева. В.В. Набоков в «Других берегах» писал: «Очень скоро я бросил политику и весь отдался литературе... Пушкин и Толстой, Тютчев и Гоголь встали по четырем углам моего мира» [4, с. 305]. В этом рассказе герой читает сборник именно Тютчева. С одной стороны, герой и Тютчев имеют похожий опыт: Тютчев тоже долго прожил на чужбине, в Германии, с другой стороны, Тютчев интересовался природой, внутренним миром человека, философскими вопросами. В этом рассказе у героя тоже возникает интерес к природе и внутреннему миру. О Тютчеве Валерий Брюсов писал: «У своих русских предшественников Тютчев почти ничему не учился... Но в целом его стих крайне самостоятелен, своеобычен. У Тютчева совершенно свои приемы творчества и приемы стиха, которые в его время, в начале XIX века, стояли вполне особняком. В этом, может быть, кроется и причина того, что так долго не умели оценить поэзию Тютчева» [5, с. 14]. Поэтому обстоятельства героя похожи на тогдашнюю жизненную ситуацию Тютчева.

Кроме этого, описание природы в стихотворении Тютчева перекликается с ландшафтом, который описан в финале рассказа. Когда герой видел синее озеро, большое облако и черную башню, он вроде бы вошёл в мир, описываемый Тютчевом, вернулся в идеальный мир. Для героя это не обычный европейский пейзаж, а прекрасный мир, который отражает красоту стихов Тютчева, радость детства и прелесть любви.

С другой стороны, с помощью тонкой чувствительности и воображения главный герой нашел вход в вымышленный мир – пейзаж. Пейзаж в глазах героя за окном яркий, светлый, живой и страстный. И эти качества выделены не зря.

Они свидетельствуют о имеющейся главным героем способности видеть красоту природного мира. Набоков не раз придавал своим героем тонкую чувствительность, чтобы они могли видеть прелесть природного мира, которая облегчала их душевные тяготы в повседневной жизни. К примеру, Набоков в предисловии к английскому переводу романа «Подвиг» написал: «Мой второй взмах волшебной палочки таков: в множество даров, излитых мною на Мартына, я намеренно не включил талант. Как было бы легко сделать его художником, писателем; как трудно было не позволить ему этого, награждая его при этом той тонкой чувствительностью, которую обычно ассоциируют с творческой личностью; как жестоко не позволить ему найти в искусстве – нет, не «убежище» (потому что это всего лишь более чистая камера на более тихом этаже), но отдохновение от зуда бытия!» [6]. А в рассказе «Облако, озеро, башня» эта способность активизируется в те моменты, когда герой любопытно рассматривает пейзаж за окном, следит за вещами более пронзительно и с помощью воображения создает свой прекрасный внутренний мир, который тесно связан с природой.

Например, пейзаж за окном пролетает, как карусель в детском саду, и облако плывёт по небу, как собака бегает по воздуху. Когда он видел роскошные деревья и луг, то вспоминал свою любовь. Каждый прекрасный пейзаж вызывает его воображение, но в связи с его тонкой чувствительностью он ещё обращает внимание на незначительные предметы. Когда он видел пятно на платформе, вишневую косточку и окурок, он придумывал взаимные связи между ними. Когда наблюдал за детьми, ожидающими поезда, он находил все детали ассоциации и придумывал судьбы этих детей. С помощью воображения создавал свой внутренний мир, который оказывался более богатым и прелестным, чем внешний. И такая тонкая чувствительность не только служила ему отдушиной в скучном, жестоком реальном мире, но и выделяла его из толпы. В данном рассказе индивидуальное чувство не совпадает с коллективным мнением, поэтому такое миропонимание не имеет никакого смысла для его спутников и даже подвергается притеснению с их стороны. Этим и объясняется желание героя уйти от повседневной жизни и его стремление к природе.

Помимо того, природа часто представляет собой стимулятор воспоминания. Когда герой видел пейзаж за окном, он вспомнил о своей бывшей любви. Когда герой видел синее озеро, большое облако и черную башню, он вроде бы возвращался на родину. Василий Иванович даже думал, что хозяин двора, из чьего окна было ясно видно озеро с облаком и башней, приехал из России, поэтому с ним говорил по-русски.

В целом исследование отчасти раскрывает ту поэтику двоемирия, которая создана Набоковым в рассказе «Облако, озеро, башня», с помощью выделения противопоставления природного мира и человеческого общества.

Набоков нарочно подчеркивает схематичность и пошлость материального мира, где живёт главный герой, но одновременно демонстрирует тот природный мир, который стал насколько привлекательным и милым именно благодаря воображению главного героя. Мы пришли к выводу о том, что контраст природы и общества принадлежит к характерным для Набокова инвариантам модели двоемирия, а природа представляет собой символ потусторонности в поэтике Набокова. Это помогает нам глубже понимать художественную мысль Набокова и постигать его творческую тайну, в чём заключается теоретическая значимость работы.

Следует отметить, что мы анализируем функции фабулы травелога в рассказе. Именно в постепенном удалении от города герой осознает свое духовное одиночество в толпе. Действия главного героя заключают семантический смысл. Это путешествие есть и побег от унылой реальности, и возвращение на «родину». Иначе говоря, в этом рассказе путешествие двойственное – из города в природный мир, а также путешествие из “настоящего” и “реального” в “прошлое” и “воображаемое”. Таким образом, путешествие оказывается переходом между миром реальным и миром вымышленным. Более того, функция путешествия в данной работе имеет наводящий смысл. Ведь путешествие играет подобную роль не только в этом рассказе, но и в других работах Набокова, например, в романах “Подвиг” и “Дар”, а также в произведениях других эмигрантских писателей, таких как Гайто Газданов и Борис Зайцев. В романах “Вечер у Клэр” и “Путешествие Глеба” мы также видим, что путешествие здесь есть метафора жизненного пути или переход из реального мира в воспоминание. В целом полученные результаты исследования можно использовать для будущего изучения функции компонента травелога в произведениях Набокова или других эмигрантских писателей.

Библиографический список

1. Эткинд А.М. *Толкование путешествий: Россия и Америка в травелогах и интертекстах.* Москва: Новое литературное обозрение. 2001. Available at: https://coollib.com/b/266265/read
2. Набоков В.В. Облако, озеро, башня. *Собрание сочинений русского периода:* в 5 т. Санкт-Петербург: СИМПОЗИУМ, 2002; Т. 4: 582–590.
3. Александров В.Е. *Набоков и потусторонность: метафизика, этика, эстетика.* Перевод с английского Н.А. Анастасьева. Санкт-Петербург: АЛЕТЕЙЯ, 1999.
4. Набоков В.В. Другие берега. *Собрание сочинений русского периода:* в 5 т. Санкт-Петербург: СИМПОЗИУМ, 2008; Т. 5: 140–335.
5. Брюсов В.Я. *Ф.И. Тютчев. Валерий Брюсов. Далекие и близкие.* Москва: Скорпион, 1912: 1–17.
6. Набоков В.В. *Предисловие к английскому переводу романа «Подвиг» («Glory»).* Available at: http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/glory.htm

References

1. `Etkind A.M. *Tolkovanie puteshestvij: Rossiya i Amerika v travelogah i intertekstah.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie. 2001. Available at: https://coollib.com/b/266265/read
2. Nabokov V.V. Oblako, ozero, bashnya. *Sobranie sochinenij russkogo perioda:* v 5 t. Sankt-Peterburg: SIMPOZIUM, 2002; T. 4: 582-590.
3. Aleksandrov V.E. *Nabokov i potustoronnost': metafizika, `etika, `estetika.* Perevod s anglijskogo N.A. Anastas'eva. Sankt-Peterburg: ALETEJYa, 1999.
4. Nabokov V.V. Drugie berega. *Sobranie sochinenij russkogo perioda:* v 5 t. Sankt-Peterburg: SIMPOZIUM, 2008; T. 5: 140-335.
5. Bryusov V.Ya. *F.I. Tyutchev. Valerij Bryusov. Dalekie i blizkie.* Moskva: Skorpion, 1912: 1-17.
6. Nabokov V.V. *Predislovie k anglijskomu perevodu romana «Podvig» («Glory»).* Available at: http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/glory.htm

Статья поступила в редакцию 21.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-530-532

***Shcherbakova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*

WORD-FORMATION SPECIFICITY OF FEMINATIVES IN RUSSIAN PROSE-SPEAK OF THE XVII CENTURY. The article analyzes the specifics of the word-formation group of feminatives in the Russian vernacular of the 18th century. The relevance of addressing this problem is due to its inclusion in the context of comparative-historical research, which contributes to the formation of a holistic view of the dynamics of the development of this lexical group. A comparative analysis of feminitives at different stages of the development of the Russian language makes it possible to establish similar and distinctive features of the word-formation structure of the nouns belonging to this group. It has been revealed that feminitives of the 18th century are semantically more homogeneous than the modern ones. It is established that the absence in the 18th century Russian colloquialism of some derivational models, typical for word-formation of feminatives, is accounted by their absence of stylistic marking at this period of the language history. It has been proved that in the 18th century the motivation of feminitives by masculine nouns finally took shape.

Key words: **feminitives, 18th-century Russian colloquialism, productivity, derivation, word-formation type.**

***Н.Н. Щербакова**, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ФЕМИНИТИВОВ В РУССКОМ ПРОСТОРЕЧИИ XVIII ВЕКА

В статье дан анализ специфики словообразовательной группы феминитивов в русском просторечии XVIII века. Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена его включением в контекст сравнительно-исторических исследований, которые способствуют формированию целостного представления о динамике развития данной лексической группы. Сравнительный анализ феминитивов на разных этапах развития русского языка позволяет установить сходные и различительные черты словообразовательной структуры существительных, входящих в указанную группу. Выяв-

лено, что феминитивы XVIII столетия семантически более однородны, чем современные. Установлено, что отсутствие в русском просторечии XVIII века некоторых деривационных моделей, характерных для словообразования феминитивов, связано с отсутствием у них в этот период истории языка стилистической маркированности. Доказано, что в XVIII веке окончательно оформилась мотивированность феминитивов существительными мужского рода.

Ключевые слова: **феминитивы, русское просторечие XVIII века, продуктивность, деривация, словообразовательный тип.**

В русском языке издревле существует группа слов, объединяемых грамматическим значением, которое авторами «Русской грамматики» было обозначено как модификационное значение «женскости» [1, с. 200–204]. В составе группы наблюдается подгруппа имен существительных, получивших в современной лингвистике название феминитивы [2; 3]. Под феминитивами при этом понимаются наименования лиц женского пола, являющиеся производными от основ существительных, называющих лиц мужского пола.

Если рассматривать динамику развития данной группы слов, то обращает на себя внимание активное пополнение данной группы в определенные исторические эпохи. Как правило, появление новых лексем связано с экстралингвистическими факторами, а именно – с изменением положения женщины в обществе. В такие периоды отмечается активизация даже непродуктивных словообразовательных средств. Об этом, например, свидетельствуют наблюдения Н.А. Янко-Триницкой об использовании различных словообразовательных средств в период создания СССР: «Так велика была потребность в желании назвать утверждающую себя как полноправного гражданина женщину отдельным словом, что оживает и активизируется даже такой суффикс, как -их(а), и с его помощью возникают некоторые слова (которые позже были заменены более удачными, либо утратились без всякого ущерба для языка), например: *наробразиха, завнаробразиха, старшиха, сыпариха, токариха, членика, шкрабиха, шпиониха* и т. п.» [4, с. 180–181]. Интересно, что, несмотря на очевидные изменения в положении женщины в обществе по сравнению с началом XX века, в наши дни тема гендерного равенства вновь обрела популярность, однако, как указывает Р.Р. Гузаерова, её причины несколько иные: «это важный инструмент репрезентации женщин как референтной группы в условиях окружающей информационной среды» [5, с. 3].

Актуальность исследования словообразовательных особенностей феминитивов определяется прежде всего его включением в контекст исследований истории словообразовательной системы русского языка, что способствует формированию целостного представления о динамике развития деривационных особенностей данной лексической группы.

Цель исследования – анализ словообразовательной специфики группы феминитивов в русском просторечии XVIII века.

В связи с обозначенной целью необходимо решить следующие задачи:

– уточнить определение феминитива применительно к просторечию XVIII столетия;

– уточнить словообразовательные модели феминитивов в русском просторечии XVIII века;

– выявить тенденции развития деривационных особенностей группы, обозначившиеся в XVIII столетии.

Научная новизна определяется обращением к диахроническому анализу деривационных особенностей феминитивов, содержащихся в той подсистеме русского языка, которая во многом определила специфику разговорной речи в составе современного русского литературного языка. Известно, что разговорная речь формировалась с активным привлечением различных языковых средств просторечия XVIII века, в том числе и словообразовательных, в связи с чем предпринятый анализ позволит уточнить вклад просторечия в формирование деривационной системы русского литературного языка.

Теоретическая значимость предпринятого исследования связана с обозначенными перспективами исследования данной группы слов с позиций диахронического подхода.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования выводов работы для практики преподавания словообразования, в том числе исторического.

По данным словарей, отражающих лексический состав русского языка XVIII века [6; 7; 8], группа феминитивов в кругу просторечных лексем немногочисленна, при этом бросается в глаза то, что в составе существительных со значением «женскости» в просторечии XVIII столетия эта группа единственная, т. е., в отличие от современного русского языка, подгруппы, называющей самок животных, она не содержит. В этом отразился ярко выраженный антропоцентризм русского просторечия XVIII века, отмечавшийся как его важнейшая характеристика [9, с. 112–152].

Вторым отличительным свойством этой группы является то, что в её составе отсутствуют имена существительные, называющие женщин по роду деятельности. Разумеется, отчасти это связано с тем, что в интересующую нас эпоху женщины не имели возможности обучаться, например, какой-либо профессии и занимать какие-либо должности в гражданском обществе. Конечно, словари и тексты эпохи фиксируют дериваты типа *повариха*, *ткачиха*, однако слов, которые называли бы женщину по роду деятельности и при этом имели бы помету *просторечное*, в лексикографических источниках не зафиксировано, а их употребление в текстах также не свидетельствует о сниженном характере. Отсюда следует, что среди определений феминитива, имеющихся в современной лингвистике, для исследуемого периода актуальны в первую очередь те, которые связаны с широким подходом к пониманию сущности явления, например, такое: «имена существительные женского рода, которые обозначают женщин, образованы от однокоренных существительных мужского рода, обозначающих мужчин, и являются парными к ним» [10, с. 89].

Группа просторечных феминитивов обнаруживает также некоторую специфику в сравнении с аналогичными немаркированными словами эпохи. Так, М.В. Ломоносов, описывая словообразование русского языка, выделил следующие суффиксы феминитивов: *-к(а), -их(а), -ха, -иц(а), -ц(а), -ш(а), -н(я)* [11, с. 97–98]. Почти все эти суффиксы используются и в просторечии XVIII века. Словообразовательные типы, в которые входят данные аффиксы, имеют однотипное строение: мотивирующей базой является основа имени существительного, называющего лицо мужского пола, а в результате деривации возникает единица со словообразовательным значением «лицо женского пола, характеризующееся теми же особенностями, которые были названы мотивирующей основой», например: *баламутка* [8, т. 1, с. 130], *барышня* [8, т. 1, с. 145], *безстыдница* [8, т. 2, с. 12], *вшивица* [8, т. 4, с. 184], *зубоскалка* [7, т. 2, с.922], *колотырница* – ‘женщина, склонная к интригам’ [7, т. 3, с. 249], *наянка* – ‘нахальная женщина’ [7, т. 3, с. 1277], *непоседка* [6, т. 5, с. 1037] и т. д.

В целом группа просторечных феминитивов в деривационном отношении соответствует общеязыковым нормам, однако есть в словообразовании просторечных феминитивов и некоторые особенности, отличающие их от тех, которые описаны в «Российской грамматике».

Во-первых, речь идёт о наличии специфически просторечных словообразовательных типов, которые не отмечены М.В. Ломоносовым, вероятно, по причине их сниженного характера.

Один из них содержат в качестве форманта суффикс -j(а), при помощи которого созданы такие дериваты, как *болтунья* [8, т. 2, с. 102], *вещунья* [8, т. 3, с. 100], *мигунья* [7, т. 3, с. 766], *рыскунья* – ‘непоседа ’ [7, т. 5, с. 1117], *ревунья* [7, т. 5, с. 1032], *сапунья* – ‘привыкшая сопеть’ [6, т. 6, с. 29] и т. д. Разумеется, далеко не все слова из этого ряда, зафиксированные словарями, выдержали проверку временем, многие из них утрачены, но важно то, что дальнейшая история этого словообразовательного типа связана с его вхождением в состав деривационной системы русского литературного языка, в котором используются слова типа *болтунья, говорунья, лгунья, драчунья* и т. д. При этом они могут быть стилистически маркированы как разговорные (например, *болтунья*) или вовсе не иметь стилистической окраски, как, например, *лгунья*. Словари современного русского языка насчитывают всего 73 слова, созданных по данной модели [12, с. 878]. Продуктивность данного типа ограничивается не деривационным потенциалом аффиксальной морфемы, а спецификой мотивирующей базы: в данном случае феминитивы создаются на основе небольшой группы имен существительных мужского рода с суффиксом *-ун*,

Второй словообразовательный тип, не отмеченный в связи с феминитивами в «Российской грамматике», связан с использованием для их создания нулевого суффикса. С помощью данного типа в русском просторечии XVIII века образована незначительная группа имен существительных, но примечательно то, что половина их вошла позже в состав русского литературного языка: *барыня* [8, т. 1, с. 145], *гнуса* – ‘гнусавая женщина’ [8, т. 5, с. 145], *кума* [8, т. 11, с. 172-173], *ротозея* [7, т. 5, с. 1080]. В силу немногочисленности состава данный тип не оказал сколько-нибудь серьёзного влияния на деривационную систему русского литературного языка, однако и не остался за его пределами.

Во-вторых, в процессе сравнения данных М.В. Ломоносова, лексикографических источников XVIII столетия и материалов современного русского языка обнаруживаются некоторые неожиданные факты.

Так, если учитывать пометы лексикографических источников, то можно сделать вывод о том, что из названных в «Российской грамматике» морфем просторечие не использует для образования феминитивов суффиксов с элементами *-х(а)*. Подобные слова, разумеется, зафиксированы в словарях русского языка XVIII века, но они не сопровождаются соответствующими пометами, например, в «Словаре Академии Российской» обнаруживаем: *купчиха* – «жена купца», никакими пометами это толкование не сопровождается [7, т. 3, с. 488].

Если соотнести этот факт с состоянием современной деривационной системы русского литературного языка, то он вызывает удивление, поскольку суффиксы в элементом *-х(а)*, будучи не всегда продуктивными в литературном языке, весьма продуктивны в процессе создания новых слов в просторечии и говорах, в том числе и в процессе создания феминитивов, и в особенности это касается именно упомянутого суффикса *-их(а)* [13]. В этой функции продуктивность его настолько велика, что он может даже заимствоваться в другие языковые системы. Так, на территории Омской области зафиксировано именно такое явление: словообразовательный тип с указанным суффиксом заимствован в чешский говор, носители которого переехали в Сибирь в начале XX века. В чешском языке суф-

фиксы с элементом *-х(а)* существуют, но среди нет суффикса *-их(а)*, но именно он образует распространённые в говоре прозвища лиц женского пола по фамилии мужа типа *Vondřicha* (от *Vondra*) или *Bartošicha* (от *Bartoš*).

В современных толковых словарях современного русского языка подобные феминитивы нередко отмечены как стилистически маркированные. Однако для стилистической системы языка XVIII столетия, судя по данным лексикографических источников, они не являлись сниженными. Сниженная стилистическая характеристика появляется у них в более позднее время, уже в языке XIX века, о чем убедительно свидетельствует исследование судьбы данной морфемы на основе материалов «Национального корпуса русского языка» [14]. Свою роль в этом процессе могла сыграть конкуренция словообразовательных типов, поскольку феминитивы создавались при помощи разных суффиксов, а в условиях нормализаторской деятельности в период создания литературного языка с едиными нормами ситуация деривационной конкуренции требовала разрешения.

Анализ лексикографических источников XVIII века позволяет выявить не только состав суффиксальных морфем, создающих просторечные феминитивы, но и некоторые особенности научного осмысления деривационного процесса. Абсолютно все слова со значением «женскости» оформляются в словарных статьях как производные от соответствующих слов мужского рода, причём часто даже без толкования значения. Отметим, что подобный способ подачи анализируемых единиц в случаях наличия у них только модификационного значения «женскости» объясним, поскольку лексическое значение у данных слов различается исключительно соотнесением их с лицом женского или мужского пола, а все прочие характеристики совпадают, как в случаях вроде *негодяй – негодяйка* [6, т. 5, с. 780] или *кропотун – кропотунья* – ‘ворчливая женщина’ [7, т. 3, с. 427]. Эти феминитивы обладают прозрачностью как внутренней, так и внешней формы: суффикс со значением «женскости» присоединяется к основе существительного мужского рода, иногда сопровождаясь таким морфонологическим процессом, как чередование.

Иная ситуация возникает в случаях, когда мотивирующая и мотивированная основы имеют одинаковую структурную сложность. Подобный пример демонстрируют следующие словообразовательные пары, называющие неопрятного человека: *паршивец – паршивка* [7, т. 4, с. 801], *поганец – поганка* [7, т. 4, с. 1195]. В подобных случаях в современной русистике принято говорить о наличии такого морфонологического процесса, как усечение мотивирующей основы, вызывающего утрату суффикса у существительных *паршивец* и *поганец*. Однако существует и альтернативная точка зрения, связанная с утверждением, что для обоих в языке явно существует общая мотивирующая база, от которой они оба и произведены, т. е. они не составляют словообразовательной пары [15, с. 435]. Для указанных выше слов это основы прилагательных *паршивый* и *поганый*. Оставляя в стороне дискуссию по данной проблеме, отметим особое положение подобных примеров, которые интересны тем, что, по-видимому, этот тот редкий случай, когда словообразовательная система отражает эволюцию представлений о роли женщины в жизни общества. С точки зрения диахронии определение мотивирующей базы подобных слов через общий мотиватор не лишено оснований, а это свидетельствует о возможном равенстве восприятия женщины и мужчины как носителей каких-либо качеств, свойств в глубокой древности. Исследования древнерусского именного словообразования подтверждают корреляцию в случаях создания слов, называющих лицо женского и мужского пола по каким-либо характерным признакам, на основе общей для них мотивирующей основы: *чьрныи – чьрньць, чьрныи – чьрница* [16, с. 118-119]. Однако в случаях, когда общей мотивирующей базы обнаружить не удаётся, как, например, в паре *греховодник – греховодница* [8, т. 5, с. 232] (в русском языке XVIII столетия нет ни существительного *греховодъ*, ни прилагательного *греховодный*), их словообразовательная связь как мотивирующего и мотивированного не подлежит сомнению. Эти примеры убедительно свидетельствуют о том, что в деривационной системе XVIII столетия уже прочно утвердилась словообразовательная цепочка, связывающая феминитив с именем существительным мужского рода.

Таким образом, исследование словообразовательной специфики группы феминитивов в русском просторечии XVIII века в сравнении с деривационной системой современного русского языка демонстрирует её большую семантическую однородность в период формирования языка русской нации: так, в группе нет слов, которые называли бы женщину по роду занятий.

Словообразовательные модели феминитивов в русском просторечии XVIII века во многом сходны с системой словообразовательных типов русского языка столетия, однако суффиксы, содержащие элемент *-х(а)*, не используются для их производства. Очевидно, это связано с отсутствием у названных морфем в языке XVIII столетия функции создания стилистически сниженной лексики.

Обращение к группе просторечных феминитивов и способам их подачи в лексикографических источниках XVIII века позволяет также обнаружить, что к этому периоду не только сложились основные словообразовательные типы существительных со значением «женскости», но и окончательно оформилась мотивированность феминитивов существительными мужского рода.

Библиографический список

1. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
2. Беркутова В.В. Феминативы в русском языке: исторический аспект. *Филологический аспект*. 2018; № 11 (43): 6–22.
3. Лаппо М.А., Малиновская Н.И. Параметризация базы данных узуальных и неузуальных феминитивов. *Вопросы лексикографии*, 2020, № 18: 52–72.
4. Янко-Триницкая Н.А. Наименования лиц женского пола существительными женского и мужского рода. *Развитие словообразования современного русского языка*. Москва: Наука, 1966: 167–210.
5. Гузаерова Р.Р. *Феминитивы в русскоязычном медиапространстве*: *словообразовательный аспект*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2021.
6. *Словарь Академии Российской*: в 6 т. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1789–1794.
7. *Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный*: в 6 т. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1805–1822.
8. *Словарь русского языка XVIII века*. Ленинград – Санкт-Петербург, 1984–2001; Выпуск 1–22.
9. Князькова Г.П. *Русское просторечие второй половины XVIII века*. Ленинград: Наука, 1974.
10. Баданина И.В. Функционирование феминативов в языке интернета. *Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура*. Москва, РУДН, 2017: 89–94.
11. Ломоносов М.В. *Российская грамматика*. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1755.
12. Зализняк А.А. *Грамматический словарь русского языка: Словоизменение*. Москва: Русский язык, 1987.
13. Рогачева Н.Н. *История имен существительных с суффиксами -ах(а), -ех(а), -их(а), -ох(а), -ух(а), -х(а)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1988.
14. Килина Л.Ф., Соколова А. Феминитивы с суффиксом -их(а) в текстах XVIII–XX вв.: корпусное исследование. *Вопросы языкознания*. 2022; № 1: 81–105.
15. Мельчук И.А. Строение языковых знаков и возможные формально-смысловые отношения между ними. *Известия отделения литературы и языка АН СССР*. 1968; Выпуск 5: 426–438.
16. Варбот Ж.Ж. *Древнерусское именное словообразование*. Москва: Наука, 1969.

References

1. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
2. Berkutova V.V. Feminativy v russkom yazyke: istoricheskij aspekt. Filologicheskij aspekt. 2018; № 11 (43): 6-22.
3. Lappo M.A., Malinovskaya N.I. Parametrizaciya bazy dannyh uzual'nyh i neuzual'nyh feminitivov. *Voprosy leksikografii*, 2020, № 18: 52-72.
4. Yanko-Trinickaya N.A. Naimenovaniya lic zhenskogo pola suschestvitel'nymi zhenskogo i muzhskogo roda. *Razvitie slovoobrazovaniya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1966: 167-210.
5. Guzaerova R.R. *Feminitivy v russkoyazychnom mediaprostranstve*: *slovoobrazovatel'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2021.
6. *Slovar' Akademii Rossijskoj*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1789-1794.
7. *Slovar' Akademii Rossijskoj, po azbuchnomu poryadku raspolozhennyj*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1805-1822.
8. *Slovar' russkogo yazyka XVIII veka*. Leningrad – Sankt-Peterburg, 1984-2001; Vypusk 1-22.
9. Knyaz'kova G.P. *Russkoe prostorechie vtoroj poloviny XVIII veka*. Leningrad: Nauka, 1974.
10. Badanina I.V. Funkcionirovanie feminativov v yazyke interneta. *Russkij yazyk v internete: lichnost', obschestvo, kommunikaciya, kul'tura*. Moskva, RUDN, 2017: 89-94.
11. Lomonosov M.V. *Rossijskaya grammatika*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1755.
12. Zaliznyak A.A. *Grammaticheskij slovar' russkogo yazyka: Slovoizmenenie*. Moskva: Russkij yazyk, 1987.
13. Rogacheva N.N. *Istoriya imen suschestvitel'nyh s suffiksami -ah(a), -eh(a), -ih(a), -oh(a), -uh(a), -h(a)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1988.
14. Kilina L.F., Sokolova A. Feminitivy s suffiksom -ih(a) v tekstah XVIII-XX vv.: korpusnoe issledovanie. *Voprosy yazykoznaniya*. 2022; № 1: 81-105.
15. Mel'chuk I.A. Stroenie yazykovyh znakov i vozmozhnye formal'no-smyslovye otnosheniya mezhdu nimi. *Izvestiya otdeleniya literatury i yazyka AN SSSR*. 1968; Vypusk 5: 426-438.
16. Varbot Zh.Zh. *Drevnerusskoe imennoe slovoobrazovanie*. Moskva: Nauka, 1969.

Статья поступила в редакцию 17.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-533-534

***Alibekova D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Gasanova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov; Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia)*

METHODS OF ANALYSIS OF FIGURATIVE MEANINGS OF VERBS OF MOVEMENT IN ENGLISH. The article discusses issues related to methods of analyzing figurative meanings of verbs of movement in the English language. It is noted that component analysis is a progressive step in the development of new research methods, since this method is the most specific. It bears the imprint of the scientist's creative personality. In each case, this method manifests itself in different ways, allowing the author to supplement and deepen the analysis with his technique. In the analysis of direct meanings, the main goal is to establish distinctive features, thanks to which each verb differs from the other members of the semantic group. The analysis of derivatives and figurative values goes further, studying how these differences participate in the formation of figurative values. All figurative meanings are formed on the basis of the meanings of verbs of physical movement. In them, to a greater or lesser extent, the semes of the flow and direction of movement in space and time are obscured.

Key words: **English, figurative meanings, verbs of movement, semantic processes, method of component analysis, differentiating seme, lexico-semantic classes.**

***Д.М. Алибекова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Э.С. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова», ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции», г. Махачкала*

МЕТОДЫ АНАЛИЗА ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методами анализа переносных значений глаголов движения в английском языке. Отмечается, что компонентный анализ является прогрессивным шагом в разработке новых исследовательских методов, так как данный метод является наиболее конкретным. Он несет в себе отпечаток творческой личности ученого. В каждом случае данный метод проявляется по-разному, позволяет автору дополнить и углубить анализ своей техникой. При анализе прямых значений основной целью является установление различительных черт, благодаря которым каждый глагол отличается от остальных членов семантической группы. Анализ производных и переносных значений идет дальше, изучая, каким образом эти отличия участвуют в образовании переносных значений. Все переносные значения образованы на основе значений глаголов физического движения. В них в большей или меньшей степени затушевываются семы протекания и направленности движения в пространстве и времени.

Ключевые слова: **английский язык, переносные значения, глаголы движения, семантические процессы, метод компонентного анализа, дифференцирующая сема, лексико-семантические классы.**

Актуальность вопросов, связанных с методами исследования переносных значений глаголов движения в английском языке, обусловлена повышенным интересом к семантике языка, а также малоисследованностью данной проблемы. Современная семасиология значительное внимание уделяет проблемам природы языкового значения, таким основным единицам, как структурные строения значения, языковые универсалии.

Основной целью данной работы является описание различных подходов и методов решения проблемы переносных значений глаголов движения в английском языке.

Из данной цели вытекают следующие задачи: краткий обзор теорий, связанных с данной темой; характеристика методов, используемых для исследования значений.

Теоретическая значимость определяется в необходимости подобных исследований, связанных с темой, используемых для исследования значений глаголов движения в английском языке.

Практическая ценность заключается в том, что результаты данного исследования могут быть применены в преподавании теоретических курсов и спецкурсов по английскому языку в вузах.

Как известно, существуют различные подходы к решению проблемы значения. Среди них отмечаются такие как психологическая интерпретация значения, контекстная теория значения, теория коммутации и другие.

А.М. Кузнецов считает, что разные исследователи по-разному рассматривают теорию значения – как гипотетическую величину или вовсе пренебрегают значением. [2, с. 260].

Ю.Д. Апресян придерживается метода компонентного анализа для анализа переносных значений глаголов движения.

В последнее время уделяется значительное внимание развитию и освоению новых методов исследования с привлечением идей из разных наук.

Для анализа значений ученые применяют множество методов (методы логической семантики, трансформационный метод, дистрибутивный анализ, статистический метод, метод компонентного анализа и другие).

На наш взгляд, метод компонентного анализа, применяемый Ю.Д. Апресяном, является наиболее подходящим для разработки исследования переносных значений глаголов движения.

Основоположниками метода компонентного анализа являются Ф. Лаунобери и У. Гуденаф. Они первыми провели исследования, связанные со значением, и сформировали основные принципы и понятия данного метода.

В его развитии значительную роль сыграло направление, связанное с именами Фердинанда де Соссюра, Бодуэна де Куртене, Н.Трубецкого, Л. Ельмслева и других. Они рассматривали язык как систему различительных признаков.

Отмечено, что в основе этого метода лежит тезис, который утверждает, что лексическое значение слова представляет собой сложную единицу содержания, которая делится на более мелкие единицы содержания, т. е семы.

Разделение значения на компоненты можно проводить при изолированном анализе каждого слова. Но существует мнение, что лексика любого языка образует систему. Но в то же время данная область языка настолько сложна и неоднородна, что исследование всего словаря невозможно. Потому для изучения отбираются отдельные, более замкнутые группы. А значение каждого слова определяется через установление его отличия от других членов группы. Исследователи предполагают системную организацию семантической группы, складывающуюся из многоуровневых построений различительных признаков.

Выделение лексико-семантических групп основано на семантических критериях. По признаку наличия какого-либо общего компонента слова объединяются в семантическое поле.

О.Н. Селиверстова считает, что, «кроме семантических критериев, указывается необходимость использования и формальных критериев для определения грамматических и лексико-грамматических значений» [4, с. 15].

Поэтому в лексико-семантическую группу объединяются слова, принадлежащие к одной части речи, т. е. по общему признаку формальной принадлежности. Рассматривается также структура ядра значения слова. Поэтому в ядро входят грамматико-категориальная, основная дифференцирующая и лексико-категориальная семы.

Как показали наши наблюдения, в каком-либо одном значении глагола одновременно могут быть представлены не все оппозиции, но все они могут появиться в различных глаголах.

К примеру, дифференцирующая сема всегда имеет конкретное наполнение. Этим и определяется данное значение каждого лексико-семантического варианта. При любом употреблении может выступать основная сема, а другие семы как бы сопровождают ее. Она может меняться под влиянием контекста. В этом случае потенциально существующая сема становится основной, так происходит перераспределение.

Семы могут быть выявлены на основании сочетания исследуемого слова с другими словами контекста. Чтобы образовалось семантическое единство, необходимо, чтобы слова обладали или тождественными, или сочетаемыми семами. При таком единстве получается переносное значение одного из членов сочетания.

Семантическое поле движения включает в себя обширную группу глаголов, организованных в несколько семантических рядов или подгрупп. Анализ переносных значений глаголов движения имеет целью установить, каким образом эти общие внутренние характеристики действия и те признаки, которые являются дифференцирующими, могут участвовать в образовании переносных значений, какие семантические процессы при этом происходят.

Мы проанализировали несколько наиболее употребительных глаголов движения: *go, come, run,* и ряд других.

В семантике указанных лексических единиц имеется признак «перемещение в пространстве», дающий возможность сравнивать эти значения.

Семантическую структуру рассматриваемых глаголов можно разделить на следующие группы.

Первая группа – признаки, характерные для понятия «действие»: протекание в пространстве, во времени, направленность общего плана, вид (включает в себя признаки совершенность – несовершенность, однократность – неоднократность, начальность – результативность, мгновенность – постепенность, равномерность – прерывистость).

Помимо этого, данная группа глаголов обладает признаками, свойственными лишь этой группе. Из этого во вторую группу включаются те признаки, которые характеризуют само понятие «движение» как частный вид действия. Это перемещение в пространстве, способ передвижения (с помощью ног, крыльев), характер движения (быстро, легко, медленно, беспрепятственно, с трудом), направление (вверх, вниз, изнутри, с поворотом, без указания направления, вовнутрь, приближения, удаления), пространственность (замкнутая, ограниченная, линейная, неограниченная).

Разнообразные комбинации вышеуказанных семантических компонентов образуют структуру каждого лексико-семантического варианта.

The girl quickly ran up the stairs. – «Девочка быстро побежала вверх по ступенькам».

К примеру, в данном предложении употребление глагола *run* в значении *убегать, бежать* можно охарактеризовать такими признаками, как сема физического движения, подразумевающая перемещение внутри пространства, способ выполнения действия движения характеризуется как совершаемое пешком (с помощью ног), характер движения (повышенный темп, скорость, быстрота движения, т. е. двигаться легко, без препятствий). Действие, совершаемое в данном предложении, характеризуется как однократное и совершенное.

The young ones run about as soon as they are out of the shell. – «Детеныши разбегаются, как только вылезают из скорлупы».

В данном предложении беспорядочность перемещения подчеркивается послелогом *about,* который выступает в качестве семантического уточнителя. Действие в этом предложении можно охарактеризовать как многократное и несовершенное.

У непереходных глаголов структура значения испытывает непосредственное воздействие семантической структуры субъекта действия, когда субъект является главным семантическим индикатором. Здесь чаще выступает существительное или местоимение. Эти значения образуют оппозиции: абстрактность – конкретность, одушевленность – неодушевленность, человек – животное, способность двигаться – неспособность двигаться.

Отсутствие или наличие в семантической структуре субъекта любого из этих признаков активизирует либо нейтрализует соответствующие семы в значении глагола. Семантические особенности индикатора, конкретного предмета вызывают соответствующие изменения в значении глагола.

Мутаева С.И. считает, что «если при анализе прямых значений основной целью является установление различительных черт, благодаря которым каждый, глагол отличается от остальных членов синонимической группой, то анализ производных и переносных значений идет дальше, изучая, каким образом эти отличия участвуют в образовании переносных значений. Все переносные значения образованы на основе значений глаголов физического движения, но в них в большей или меньшей степени затушевываются семы физического движения и семы бытия во времени и бытия в пространстве. Сема времени и пространства в переносных значениях представлена в более абстрактной форме» [3, с. 407].

В ряде случаев в роли семантического уточнителя выступают конкретные существительные со значением вещественности, связанные с глаголом движения. Под влиянием семантической структуры индикатора (а именно – признака вещественности) в значении глагола изменяется сема физического движения. Он приобретает характер, свойственный именно данному субъекту действия, и благодаря этому реализуется то или иное значение.

К примеру, в предложении Tears were streaming down girl's cheeks. – «По щекам девушки текли слезы» предлог *down* изменяет свое значение. В данном случае происходит семантический сдвиг. Главная роль предлога сводится не к направлению «вниз», а к локализации действия в пространстве. Направление в данном случае формально указано. Здесь он служит семантическим уточнителем.

Семантическая структура может содержать в себе такие компоненты, как конкретность, неодушевленность, неподвижность. А сема пространственности реализует значение «проходить, простираться», подчеркивать длину предмета, а также его физические свойства. Влияние семантики индикатора настолько сильно, что глагол движения обозначает действие.

Синтаксические связи в предложениях могут быть представлены отношениями субъекта, предиката и предложного дополнения. А группы подлежащего выражаются абстрактными существительными, которые относятся к семантическому полю эмоций, из-за чего сема физического движения в значении *run* нейтрализуется, действие может принимать абстрактный характер и выражать движение в общем плане.

Следовательно, пространственное значение глагола нейтрализуется. Под влиянием семантического индикатора может потерять свою пространственность направленность и предлог *through, through* «сквозь, через».

Дифференцирующими семами *run* в группе глаголов движения служат семы «быстроты протекания действия» и «протекания легко, беспрепятственно». Семантические аналоги предполагают, что слова в своем семантическом развитии следуют за общим словом той же семантической оси. «В силу этого универсального семантического закона при употреблении какого-либо слова в необычном для него контексте для номинации другого объекта, вне цели, для которой оно было создано, по аналогии притягиваются другие слова, синонимичные первому» [1]. Но так как синонимы имеют и различительные черты, характер номинации усложняется, и семантическую связь исследуемого слова с окружением проследить сложнее.

Глагол *go* в подобном употреблении требует дополнительного наречия, без него значение *go* неполноценно. Но, обозначая понятие протекания, *run* и *go* являются синонимами.

Изменения в семантической структуре глагола происходят под влиянием семантики окружения, прежде всего под влиянием основного семантического индикатора. Наличие или отсутствие в семантической структуре индикатора тех или иных признаков служит причиной соответствующих сдвигов в значении глагола. Для непереходных глаголов основным семантическим индикатором служит субъект действия. Значительную роль в изменении значения глагола играет степень отвлеченности индикатора. Чем больше степень абстрактности, тем сильнее меняется семантическая структура зависимого глагола. Сдвиги в значении глагола вызывают также существительные-индикаторы в функции подлежащего, которые обозначают конкретные субстанции, содержащие в себе семантический компонент «неподвижность». В ряде случаев наблюдается и обратное взаимодействие, когда изменившееся значение глагола вызывает перераспределение сем.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что компонентный анализ является прогрессивным шагом в разработке новых исследовательских методов, так как данный метод является наиболее конкретным. Он несет в себе отпечаток творческой личности ученого. В каждом случае данный метод проявляется по-разному, позволяет автору дополнить и углубить анализ своей техникой. При анализе прямых значений основной целью является установление различительных черт, благодаря которым каждый глагол отличается от остальных членов семантической группы. Анализ производных и переносных значений идет дальше, изучая, каким образом эти отличия участвуют в образовании переносных значений. Все переносные значения образованы на основе значений глаголов физического движения. В них в большей или меньшей степени затушевываются семы протекания и направленности движения в пространстве и времени. Данные семы в переносных значениях представлены в более абстрактной форме. При образовании переносных значений происходит перераспределение основных и второстепенных различительных сем, часть из них нейтрализуется, другие – активизируются, притягивают другие семантические компоненты.

Библиографический список

1. Гак В.В. К проблеме соотношения языка и действительности. *Вопросы языкознания*. 1972; № 5.
2. Кузнецов А.М. О применении метода компонентного анализа в лексике. *Синхронно-сопоставительный анализ языков разных систем*. Москва, 1971.
3. Мутаева С.И. Переносное значение глаголов движения в английском языке. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; № 3.
4. Селиверстова О.Н. Обзор семантических работ по компонентному анализу. *Филологические науки*. 1967; № 5.

References

1. Gak V.V. K probleme sootnosheniya yazyka i dejstvitel'nosti. *Voprosy yazykoznaniya*. 1972; № 5.
2. Kuznecov A.M. O primenenii metoda komponentnogo analiza v leksike. *Sinhronno-sopostavitel'nyj analiz yazykov raznyh sistem*. Moskva, 1971.
3. Mutaeva S.I. Perenosnoe znachenie glagolov dvizheniya v anglijskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; № 3.
4. Seliverstova O.N. Obzor semanticheskih rabot po komponentnomu analizu. *Filologicheskie nauki*. 1967; № 5.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-535-537

Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: patimaalieva_@yandex.ru*
Bogatyreva S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: svetlana_690204@mail.ru*

ENGLISH PREFIXES OF LATIN AND GERMAN ORIGIN AND THEIR BASIC CONFORMITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE. In the article, the analysis of prefixed morphemes of English and Russian words is carried out on the basis of determining the composition of the prefix inventory, as well as from the standpoint of productivity and unproductivity of prefixes, which is a very relevant issue considered by many linguists conducting research in this field. Characteristic features of prefixes and their role in updating the vocabulary of languages are determined, areas where prefixes are actively involved in the creation of new words are identified. The conclusion is made about reasons for different adaptation of borrowed prefixes of Latin and Germanic origin. Examples of morphemic and word-formation composition of related words with the involvement of a significant number of borrowings in the English language are presented.

Key words: **prefix derivatives, graphic and semantic changes, prefixes of Germanic and Latin origin, borrowed words, motivic basis, derived word.**

П.Ш. Алиева, *канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: patimaalieva_@yandex.ru*
С.Н. Богатырева, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: svetlana-690204@mail.ru*

АНГЛИЙСКИЕ ПРЕФИКСЫ ЛАТИНСКОГО И ГЕРМАНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ИХ ОСНОВНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В представленной статье анализ приставочных морфем английского и русского слов проведен на базе определения состава префиксального инвентаря, а также с позиции продуктивности и непродуктивности префиксов, что является весьма актуальным вопросом, рассматриваемым многими лингвистами, проводящими исследования в данной области. Определены характерные особенности префиксов и их роль в обновлении словарного запаса языков, выявлены области, где префиксы активно участвуют в создании новых слов. Делается вывод о причинах различной адаптации заимствованных приставок латинского и германского происхождения. Представлены примеры морфемного и словообразовательного состава смежных слов с привлечением значительного количества заимствований в английском языке.

Ключевые слова: **префиксальные дериваты, графические и семантические изменения, префиксы германского и латинского происхождения, заимствованные слова, мотивная основа, производное слово.**

Исследование семантики производных слов как слов, ассоциируемых с другими лексическими единицами, которое проводится в последние года учёными- филологами всего мира [1–6], позволяет понять такие важные для речевой деятельности механизмы, как овладение словарем языка и создание новых средств номинации.

Необходимым условием исследования аффиксальных производных слов является определение семантического потенциала компонентов, его составляющих, – основы и форманта.

Под семантическим потенциалом понимается способность исследуемых единиц реализовать в составе производного определенные значения [4, с. 26].

Актуальность работы обусловлена тем, что английские префиксы латинского и германского происхождения и их основные соответствия в русском языке малоисследованы. Префиксальное словообразование представляет собой один из продуктивных и интересных способов в английском языке. Что касается префиксального словообразования, то одной из особенностей, отличающих префиксацию от суффиксации, является то, что префиксы, в противоположность суффиксам, в большинстве случаев не относят образуемые слова к новой части речи.

Под префиксом понимается часть слова, которая в своем развитии приобрела соответствующее абстрактное значение которая ставится перед словообразующей основой, изменяя ее значение [7].

По вопросу о специфике образования слов посредством префиксации существует две точки зрения. Одни лингвисты относят префиксацию к синтаксическому способу словообразования, т. е. к словосложению, другие причисляют ее к деривации, считая разновидностью аффиксального словообразования.

Префиксы более самостоятельны в морфологическом, фонетическом и семантическом отношениях по сравнению с суффиксами [3].

Анализ смыслового потенциала мотивирующих основ и предлогов позволяет в определенной степени выявить закономерности и правила, лежащие в основе образования и функционирования префиксных производных, составляющих значительную часть лексики изучаемого языка [2, с. 83].

Префиксы в английском языке являются весьма распространенным и очень важным средством словообразования. Значительную часть английского словаря составляют производные слова, имеющие приставки. Большинство приставок употребляется в нескольких значениях, поэтому одной и той же английской приставке в русском языке может соответствовать несколько. Об этом пойдёт речь в данной статье.

Цель исследования заключается в анализе основных английских приставок и их значений и соответствующих русских приставок, наиболее часто употребляемых при переводе английских приставочных дериватов.

Задачи вытекают из цели исследования: провести структурно-семантический анализ префиксов английского языка латинского, германского происхождения и их соответствий в русском языке; выявить их основные значения и способы взаимодействия.

Научная новизна заключается в том, что в статье рассматривается недостаточно изученная проблема применения английских префиксов латинского и германского происхождения, а также их основные соответствия в русском языке.

Теоретическая значимость заключается в анализе основных английских приставок и их значений и соответствующих русских приставок, наиболее часто употребляемых при переводе английских приставочных дериватов. Приведенные теоретические положения представляют научный интерес в плане изучения английского языка.

Практическая ценность состоит в том, что материалы работы могут быть использованы в практике преподавания английского языка в вузах и колледжах, а также в межкультурной коммуникации.

Большинство префиксов, встречающихся в английском языке, заимствовано из латинского языка. Эти префиксы часто выступают в нескольких вариантах в результате уподобления конечного согласного приставки начальному согласному исходного слова. Например, префикс ***ad-(при-)*** встречается в нескольких вариантах; *ac – (передс, q) – accept, acquire; af- (перед f) – affix; ag- (перед n) – annul; ap- (перед p) – append; ar- (перед r) – arrange; as- (перед s) – assimilate; at- (перед t) – attract.*

Префиксы латинского происхождения. К префиксам латинского происхождения относятся следующие: **Ab-** указывает на удаление, уклонение, устранение чего-либо. В равных по значению русских словах ему часто соответствует приставка **от-,** например; abolish – отменять, abjure – отрекаться, absence – отсутствие, abstract – отвлеченный. **Ad-** указывает на приближение, прибавление, присоединение; ему соответствует русская приставка **при-,** например: accept – принимать, adapt – приспособлять, admix – примешивать, affix – прикрепить, alloy – примесь, annex – присоединять, appeal – призыв, -append – привешивать, arrive – прибывать, attract – привлекать, attribute – приписывать. В тех случаях, когда префикс **ad-** выражает приведение в состояние, указанное исходным словом, в русских словах ему часто соответствуют приставки **у-, об**-, например: affirm – утверждать, подтверждать, aggrandize – увеличивать, assimilate – усваивать, уподоблять, aggravate – обострять.

Ante- указывает на предшествование (во времени или в пространстве), ему соответствуют **пред-, до-**, например: antecedent – предыдущий, antecedence – предшествование, antediluvian – допотопный. **Bi** – указывает на наличие двух предметов, повторение чего-либо дважды, ему часто соответствует **дву-**, **двух-**, **двояко**, например: bilateral – двусторонний, bicameral – двухпалатный, biconvex – двояковыпуклый. **Circum-** указывает на движение или нахождение вокруг чего-либо, ему соответствуют приставки **о-, об-**, например: circumambient – окружающий, омывающий, circumscribe – ограничивать, описывать, circumstance – обстоятельство. **Com-** (**co-, col-con-, cor-**) указывает на соединение, соответствие, совместное действие, взаимность. В русских словах ему часто соответствуют приставки **со-, с-,** например: combine – сочетать, communicate – сообщать, compare – сравнивать, cohesion – сцепление, coincide – совпадать, collaborate – сотрудничать,

collision – столкновение, concur – совпадать, conjoin – соединять, correspond – соответствовать, corrugate – сморщиваться. Реже приставка **com-** указывает на приведение в состояние, обозначаемое исходным словом. В таких случаях ей могут соответствовать приставки **с-, за-, у-**, например: condense – сгущать, congeal – замораживать, consolidate – укреплять, уплотнять. **Contra-** (**counter-**) указывает на противоположное: contradict – противоречить, counteract – противодействовать, counterbalance – противовес. **De-** указывает на: 1) движение их какого-то места, удаление, отклонение от чего-либо и может соответствовать приставкам **вы-, от-, у-**, например: debarkation – высадка, выгрузка, deflate – выкачивать, delay – откладывать, depart – уезжать; 2) действие, направленное к уничтожению результатов действия, обозначаемого исходным словом **раз-**, например: demagnetize – размагничивать, destroy- разрушать, decipher –расшифровать; 3) приведение в состояние, обозначаемое исходным словом, выполнение какого-либо действия **(о -, об-)**, например: denude – обнажать, depurate – очищать, describe – описывать; 4) лишение, утрату, удаление чего-либо **(обез-)**, например: defatted – обезжиренный, deforest – обезлесить, depreciate – обесценивать.

Dis- (**dif- перед f, di- перед l, m, r, s** + согласная) указывает на: 1) противоположность (**= не-, без-, раз-**), например: disability – неспособность, disorder – беспорядок, discharge – разгружать; 2) лишение, уничтожение чего-либо **(= обез-, без-),** например: disarm – обезоруживать, discourage – обескураживать, dishonor – бесчестие; 3) удаление, смещение чего-либо (**= вы-, из-, с**-), например: disembark – выгружать, disroot – искоренять, displace – смещать; 4) разделение, распределение, распространение чего-либо (**= раз-**), например: diffuse – распространять, difate – расширять, distribute – распределить. **En- (em**- перед губными согласными **b, p** указывает на: 1) введение, включение чего- либо куда-либо, например: embed – внедрять, enclose – вкладывать, entwine – вплетать; 2) приведение в состояние, обозначаемое исходным словом, например:embolden – ободрять, enliven – оживлять, enrich – обогащать, enlarge – расширять, enslave – порабощать. **Ez- (ef- перед f; e-** перед согласными **b, d, g, m, n, r**) указывает на: 1) выделение или изъятие из чего-либо, движение откуда-либо, например: effuse – изливать, испускать, eject – изгонять, выселять, elect – вывозить, expose – выставлять; 2) приведение в состояние, обозначаемое исходным словом, или тщательное выполнение какого-либо действия, например: elongate – удлинять, explain – объяснять, elaborate – вырабатывать. **In- (il – перед l, im- перед b, m, p; ir- перед r**) указывает на движение в какое-нибудь место или во что-либо, например: implant – внедрять, import – ввозить, include – включать, infuse – вливать, invade – вторгаться. **In-** (**il-, im-, ir-**) указывает на отрицание, противоположность, отсутствие чего-либо (**= не-, без-**), например: illegal – незаконный, нелегальный, improper – неподходящий, inactive – бездеятельный, inapplicable – неприменимый, irregular – неправильный. **Inter-** указывает на положение между чем-либо, отношение к нескольким предметам, взаимодействие (**= взаимо, между-, пере-, в**), например: interaction – взаимодействие, interdependence – взаимозависимость, interdepartmental – междуведомственный, interfuse – перемешиваться, interlace – смешиваться, переплетаться, сплетаться, interfere- вмешиваться. **Intra-** указывает на положение внутри чего-либо (**= внутри-**), например: intramolecular – внутримолекулярный, intranuclear – внутриядерный, intravenous – внутривенный.

Intro указывает на движение внутрь чего-либо **(= в-),** например: introduction – введение, intromission – вступление. **Non** – выражает отрицание, указывает на непричастность к чему-либо **(= не-, без-),** например: non-aggression – ненападение, non-alcoholic – безалкогольный, non-conductor – непроводник. **Ob – (oc-** перед **c, of-** перед **f, op-** перед **p)** встречается главным образом в древних дериватах, образованных еще в латинском языке и заимствованных из него. Значения многих таких дериватов за время своего многовекового существования претерпевали более или менее значительные изменения. Поэтому смысловая связь между исходным словом и производным у дериватов с префиксом **ob-** часто затемнена. Префикс указывает на движение навстречу, противодействие, а иногда также на законченность или результативность действия. В русских словах ему иногда соответствуют приставки **пре-, пред-, противо, об-**, например: obstruct – преграждать, препятствовать, offer – предлагать, oppose – противопоставлять, oblige – обязывать. **Per-** указывает на движение через или сквозь что-либо (**= про**), например: percolate – просачиваться, процеживать, perforate – просверливать, пробивать, permeate – проникать. **Post-** указывает на существующее после чего-либо (**= после-, по-**), например: post-glacial, posthumous – послеледниковый, посмертный, post-war – послевоенный. **Pre-**указывает на: 1) предшествование (**= пред-, до-**), например: precaution – предосторожность, precede – предшествовать, preclude – предотвращать; 2) превосходство (**= пре-, пере-**), например: predominate – преобладать, preponderate – перевешивать, prevail – преобладать. **Pro-** указывает на движение вперед, продолжение действия и др. (часто = про-, пред-), например: proceed – продолжать, prolong – продлевать, promote – продвигать, prosecute – проводить, proffer – предлагать, prospective – предполагаемый, protect – предохранить.

Re- указывает на: 1) обратное движение, отклонение, возвращение, удаление и т. д. (**= от-, воз-**), например: recede – отступать, refer – отсылать, reflect – отражать, repel – отгонять, recome – возвращаться, renew – возобновлять, restore – восстанавливать; 2) на повторение действия (часто сопровождаемое улучшением чего-либо) или совершение действия вновь (**= пере-, воз-**), например: reconstruct – перестраивать, refuse – переплавлять, remodel – переделывать, reinstate – восстанавливать, reproduce – воспроизводить.

Sub- (**suc-, suf-, sug-, sum-, sup-, sur-, sus-**) – указывают на: 1) положение ниже чего-либо или под чем-либо, их движение книзу или снизу (**= под-**), например: subaqueous – подводный, subscribe – подписывать, subsoil – подпочва, support – поддерживать; 2) подчиненность, второстепенность (**= под-**), например: subfamily – подсемейство, subgroup – подгруппа, substation – подстанция; 3) неполную степень качества, близость к чему-либо: subacid – кисловатый, subconscious – подсознательный, suburb – пригород.

Super- (**sur-** в словах, заимствованных из французского языка) указывает на: 1) положение выше чего-либо, над чем-либо (**= под-, на-**), например: superpose – накладывать, superscribe – надписывать, superstructure – надстройка; 2) превосходство, избыточное действие, более высокая ступень чего-либо (**= пере-, пре-, сверх-**), например: superheat – перегревать, surpass – превосходить, superprofit – сверхприбыль, supersonic – сверхзвуковой. **Trans-** (**tran-, tra-**) указывает на движение через или сквозь что-либо, изменение состояния или формы (**= пере-, реже пре- и про-**), например: transfer – переносить, transfuse – переливать, translate – переводить, transform – превращать.

Префиксы германского происхождения. А- встречается в наречиях, указывающих место, направление, состояние, образ действия, а также в предикативных прилагательных. В русских словах ему часто соответствуют предлоги в, на (реже – приставки **в-, с-** и другие предлоги), например: abed – в постели, afloat – в движении, aside – в сторону, aflame – в огне, anew – снова, ahead – вперед, впереди, aboard – на корабле, на борту, ashore – на берегу, к берегу, abreast – рядом, в ряд. **Be-** встречается в глаголах, имеющих значения: 1) подвергать что-либо действию, указанному в исходном слове; 2) окружать, покрывать что-либо, подвергать воздействию предмета, обозначаемого исходным словом; 3) приводить в состояние, указанное исходным словом (прилагательным).

В русских словах ему часто соответствуют приставки **о-, у-, за-** и др. например: bedew – обрызгивать, begird – опоясывать, becloud – затемнять, besmear – запачкать, becalm – успокаивать, belittle – умалять. **By-** встречается главным образом в именах существительных и прилагательных, указывает на следующие значения: второстепенный, побочный, находящийся вблизи, например: by-effect – побочное явление, by-product – побочный продукт, by-street – боковая улица, переулок. **Down-** указывает на движение вниз (**= низ-**), например: downcast – нисходящий, downfall – падение, downstream – вниз по течению. **For-** имел довольно широкое употребление в древнеанглийском языке. В настоящее время это непродуктивный префикс, сохранившийся лишь в нескольких словах, обозначающих утрату или запрещение чего-либо, отказ от чего-либо, например: forbear – воздерживаться, forget – забывать, forbid – запрещать. **Fore-** указывает на предшествование (во времени или в пространстве), положение впереди чего-либо (**= пред-**), например: forearm – предплечье, forego – предшествовать, foresee – предвидеть, foretell – предсказывать. **In-** указывает на присутствие чего-либо в каком-либо месте, движение куда-либо, место входа куда-либо (**= в-, на-**), например: inborn – врожденный, indoor – внутренний, inflow – впадение, inlet – вход. **Miss-** указывает на ошибочность, неправильность, ложность действия (**= зло-, не-**), например: misapply – злоупотреблять, misdeed – злодеяние, misfortune – несчастье, mistrust – недоверие. **Off-** указывает на удаление, отделение от чего-либо (= от-), например: offcast – отвергнутый, offprint – оттиск, offset – отвод, отпрыск. **On-** указывает на приближение к чему-либо (= при-, на), например: onfall – нападение, onflow – приток, onset – натиск. **Out-** указывает на: 1) движение откуда-либо, начало действия, отдаленность (= вы-, из-), например: outcome – выход, outlay – издержки, output – выпуск, выработка; 2) превосходство (= пре-, пере-), например: outdo – превзойти, outgrow – перерастать, outlast – пережить, outrun – перегнать.

Over- указывает на:

1) движение через что-либо (**= пере-**), например: overflow – переливаться, overleap – перепрыгивать, overstep – переступать; 2) положение одного предмета над другим (**= над-, на-, по-**), например: overground – надземный, overhang – нависать, overlay – покрывать; 3) чрезмерность или превосходство (**= пере-, пре-**), например: overcharge- перегружать, overfulfill – перевыполнять, overheat – перегревать, overpass – превосходить.

Un – указывает на:

1) противоположное или обратное **действие** (**= раз-, от-**), например: unbind – развязывать, unload – разгружать, unclose – открывать, unfix – открепять; 2) отрицание, противоположность, отсутствие чего-либо (**= не-, без-**), например: uncomfortable – неудобный, unfinished – незаконченный, uncountable – бесчисленный, неисчисляемый, unformed – бесформенный.

Under- указывает на:

1) положение одного предмета над другим или на подчиненность, второстепенность (**= под-**), например: underground – подземный, undergrowth – подлесок, underline – подчеркнуть, undersign – подписывать; 2) недостаточность, неполнота (**= недо-**), например: underload – недогружать, underproduction – недопроизводство, undervalue – недооценивать.

Up- указывает на движение вверх (**= под-, воз-**), например: uphold – поддерживать, uplift – поднимать, возвышать, upraise – восход, подъем, uptake – поднятие.

Между разными по происхождению и графическому облику приставками в английском языке и в русских схожих словах можно установить определенные функциональные соответствия. Так, например, английской приставке **un-**, выражающей отрицание или отсутствие явлениий или признаков указанного в исходном слове, в русском языке соответствуют приставки **не-**, **без-**, например: undated – недатированный, unreal – нереальный, unceremonious – бесцеремонный, unformed – бесформенный. В функции выражения противополного действия английским приставкам **un-** и **de-** в русских словах часто соответствует приставка **раз- (рас-)**, например: unpack – распаковывать, unsaddle – расседлывать, demagnetize – размагничивать, decipher – расшифровывать.

Таким образом, проведенный анализ указанных префиксов позволил прийти к следующему выводу: подобные функциональные соответствия между английскими и русскими приставками можно установить для большинства приставок, во многих эквивалентных по своему значению, но разных по происхождению и вследствие этого несхожих по внешнему виду словах. Значение этих соответствий может оказать для изучающих язык весьма существенную помощь при усвоении многих английских приставочных производных слов.

Библиографический список

1. Быков А.А. *Анатомия терминов. 400-словообразовательных элементов из латыни и греческого*. Москва: НЦ ЭНАС, 2008.
2. Кошелев А.Д. Референциальный подход к анализу языковых значений. *Московский лингвистический альманах*. Москва, 1996; Выпуск 1: 82–194.
3. Матвеева Д.С. Полисемантика аффиксального способа словообразования в современном английском языке. *Вестник ВУиТ*. 2010; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polisemantika-affiksalnogo-sposoba-slovoobrazovaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke
4. Силинский С.В. *Речевая вариативность слова: (На материале имен лица)*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1995.
5. *MerriamWebster's English Dictionary*. Available at: http://www.merriam-webster.com
6. *Oxford English Dictionary*. Available at: http://wwwoxforddictionaries.com
7. Каращук П.М. *Словообразование английского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.
8. Алиева П.Ш., Богатырева С.Н. Соответствия и различия окончаний и суффиксальных дериватов схожих английских и русских слов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 343–345.

References

1. Bykov A.A. *Anatomiya terminov. 400-slovoobrazovatel'nyh `elementov iz latyni i grecheskogo*. Moskva: NC `ENAS, 2008.
2. Koshelev A.D. Referencial'nyj podhod k analizu yazykovyh znachenij. *Moskovskij lingvisticheskij al'manah*. Moskva, 1996; Vypusk 1: 82-194.
3. Matveeva D.S. Polisemantika affiksal'nogo sposoba slovoobrazovaniya v sovremennom anglijskom yazyke. *Vestnik VUiT*. 2010; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polisemantika-affiksalnogo-sposoba-slovoobrazovaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke
4. Silinskij S.V. *Rechevaya variativnost' slova: (Na materiale imen lica)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1995.
5. *MerriamWebster's English Dictionary*. Available at: http://www.merriam-webster.com
6. *Oxford English Dictionary*. Available at: http://wwwoxforddictionaries.com
7. Karaschuk P.M. *Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
8. Alieva P.Sh., Bogatyreva S.N. Sootvetstviya i razlichiya okonchanij i suffiksal'nyh derivatov shozhih anglijskih i russkih slov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 343-345.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82-0 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-537-539

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: ahmadova.madina@mail.ru*

ABOUT THE COMPOSITION OF THE NOVEL BY M.Y. LERMONTOV "THE HERO OF OUR TIME". The article is on a problem of compositional construction of Lermontov's novel "The Hero of Our Time". The composition is considered mainly in a concentric plan, placing the image of Pechorin in the center. The "fractional" construction of the novel is explained by its artistic and psychological problems dating back to Pechorin's "history of the soul". In the last years of his life, Lermontov took a new look at the social role of art and literature. The liberation of the individual from the "vices", if these are the vices of our entire generation, meant the liberation of society from them in the process of historical movement. Lermontov "pointed out" the "disease of the century" and thereby raised the question of how to treat it, recognized that literature cannot eliminate the "ailments" of society by its own efforts, change the social structure. Thus, the poet forced us to think about the need to turn to effective means that are outside of art, literature.

Key words: **Lermontov, "history of the soul", composition, novel "The Hero of Our Time", "disease of the century".**

Т.Х. Ахмадова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», E-mail: ahmadova.madina@mail.ru*

О КОМПОЗИЦИИ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

Статья посвящена проблеме композиционного построения романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Композицию рассматривают преимущественно в концентрическом плане, ставя в центр образ Печорина. «Дробное» построение романа объясняют его художественно-психологической проблематикой, восходящей к «истории души» Печорина. В последние годы жизни Лермонтов по-новому смотрел на общественную роль искусства, литературы. Освобождение личности от «пороков», если это пороки «всего нашего поколения», значило освобождение общества от них в процессе исторического движения. Лермонтов «указал» «болезнь века» и тем самым поднял вопрос о том, как ее лечить, признал, что литература не может только собственными силами устранить «недуги» общества, изменить общественное устройство. Тем самым поэт заставлял задуматься над необходимостью обратиться к действенным средствам, находящимся вне искусства, литературы.

Ключевые слова: **Лермонтов, «история души», композиция, роман «Герой нашего времени», «болезнь века».**

Актуальность избранной темы обусловлена тем, что изучение структуры романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» дает нам возможность глубже понять авторские мотивы в создании образа героя и произведения в целом [1–9].

Цель статьи – исследование проблемы композиционного построения романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: рассмотреть концентрическое построение лермонтовского романа; проанализировать «героя времени» как центр композиционной структуры романа; установить роль «двойной композиции»; исследовать «отрывочность» построения романа как характерное качество эпохи, выявить «историю души» Печорина как социально обусловленную «историю болезни» века.

Научная новизна исследования состоит в том, чтобы показать, как впервые в русской литературе большое внимание уделено не событиям, а именно «диалектике души» Печорина в форме дневниковой исповеди.

Теоретическая и практическая значимость представленной работы видится в возможности использования материалов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении прозы Лермонтова. Как известно, на рубеже тридцатых–сороковых годов Россия стояла у начала мучительных поисков передовой системы воззрений, научной революционной теории. Один из гениальных художников России М.Ю. Лермонтов создавал роман «Герой нашего времени», по мнению В.А. Белинского, тоже в период «великого перелома» в своей жизни. Значение «перелома», по-видимому, лучше других определил Н.А. Некрасов, который сказал, что Лермонтов вышел бы на настоящую дорогу, то есть на его

путь, наверное, с гораздо большим талантом, чем он, но умер рано [2, с. 54]. Само название лермонтовского романа – «Герой нашего времени» – свидетельствует об историчности принципов его построения. Со времени выхода в свет лермонтовского романа его композицию рассматривают преимущественно в концентрическом плане, ставя в центр Печорина. В современной Лермонтову общественно-литературной борьбе главным объектом полемики, разгоревшейся вокруг лермонтовского романа, оказался «герой времени» [1, с. 80]. На него ополчились враги передовых идей, его отстаивал как типическое явление русской жизни 30-х годов В.Г. Белинский. И, естественно, ему уделяли внимание как центру композиционной структуры романа. С. Шевырев, например, считал, что все компоненты романа «прикованы» к Печорину. Но для реакционного критика этот образ – творческая ошибка автора. Поэтому такое построение романа, когда «все принесено … в жертву» Печорину, рассматривалось как «главный и существенный недостаток изображения» [3, с. 537].

Литературоведение достигло больших успехов в анализе как романа в целом, так и противоречивого образа Печорина, а в связи с этим и в углубленном изучении концентрического принципа построения романа. Многоплановость проблематики лермонтовского произведения разрешает различные аспекты в исследованиях, правомочность и необходимость которых неоспоримы. Когда роман рассматривают, прежде всего, как произведение социально-психологическое [5, с. 269], кульминацией считают «Княжну Мери», выдвигая на первое место философскую проблематику «Героя нашего времени», устанавливают первостепенное структурное значение «Фаталиста». Когда акцентируют внимание на «хронологии событий», то высшей точкой романа признают повесть «Бэла». В композиции лермонтовского романа, эпицентром которой считают образ Печорина, исследователи обнаруживают воздействие романтизма. Устанавливая расположение второстепенных персонажей романа вокруг Печорина, Белинский отстаивал их самостоятельное идейно-художественное значение, отступая от взгляда на концентрическое построение «Героя нашего времени». В связи с этим интересны наблюдения Б.М. Эйхенбаума о «двойной композиции» романа, которая дает нам необходимое для романа впечатление сложности сюжета и его длительности, а также она постепенно вводит читателя в душевный мир героя, открывает возможности для самых трудных и острых ситуаций… [6, с. 249–250].

Развить наблюдения Б.М. Эйхенбаумана попытался Д.Е. Тамарченко. Исследователь пришел к выводу, что «двойная композиция» лермонтовского романа и его содержание тесно связаны. Главной целью первой части является создание картины времени, героем которого был Печорин. Вторая представляет собой преимущественно «историю души» главного действующего лица» [4, с. 81]. Стремление Д.Е. Тамарченко обнаружить в романе «картину времени», а не только «историю души» героя представляется нам плодотворным. Однако в романе Лермонтова отсутствует объективное изображение социально-исторической и бытовой действительности. Характеристика Времени как бы «просвечивается» через «историю души» Печорина, через интеллектуальный и психологический мир действующих лиц, соотносящихся с Временем-эпохой строем своих чувств и мыслей… Художественное изображение «картин времени» начинается в романе уже в первых повестях («Бэла», «Максим Максимыч»), в которых Печорин далеко не главный герой. Независимо от психологического анализа [7, с. 6] его души, одновременно в этих же повестях возникает «двойная композиция», так как наряду с изображением жизни раскрывается частично и душевный мир Печорина. Во втором композиционном звене («журнал») на первое место выдвигается «история души» Печорина, рассказанная им самим и зависимая от времени.

Изображением личности Печорина автор решает мучащие его проблемы современной русской действительности. Но можно ли решать проблемы современности в отрыве от исторического будущего? Только ли «настоящему» принадлежит образ Печорина? «Проезжий офицер» психологически близок и Печорину, и Максиму Максимычу. Однако он свободен от печоринского эгоизма, одновременно ему не свойственна «узость кругозора», пассивность Максима Максимыча. Образ «проезжего офицера», демократически настроенного молодого писателя, друга «сердец простых» – изображение реальности и в то же время творческая разведка в будущее, предчувствие новых времен и возможностей идейного сближения лучших из дворян с народом… Проблематика «Героя нашего времени» тоже не замыкается лишь в рамки узко понятой современности. Роман Лермонтова ставит жгучие вопросы, рожденные эпохой, а решение их остается за Историей. Белинский – современник поэта – находил в «Герое нашего времени», «что-то» неразгаданное, как бы недоговоренное» [7, с. 60].

Проблемы, возникшие на страницах романа, не бесплодны. Они поставлены автором в надежде на их решение другим поколением. Проблематика романа обращена к будущему. И если это не всегда было ясно современникам великого поэта, то очевидно в нашу эпоху. Рядом с Героем в романе поставлено Время. Таким образом сделана заявка на широкий охват действительности, отсюда и многоплановость проблематики романа. Герой и время, человек и общество, личность и народ… Среди других подняты важнейшие вопросы, волнующие передовое общество не только одной какой-либо эпохи. Это вопрос о назначении высоком, о значительной цели в жизни. С этим вопросом связаны раздумья об идеях. В романе М. Лермонтова решается проблема целостного и действенного мировоззрения. Он не мог видеть путей к победе, но не отвергал революционной борьбы. Его влекла «буря», жажда общественной активности («Мне нужно действовать», «и все боюсь, что не успею я совершить чего-то» и т. д., гражданский пафос. Лермонтов не допускал иллюзий. Он подчеркивал, что хуже всего не то, что неизвестное количество людей терпеливо страдает, а то, что огромное количество страдает, не сознавая этого, потому что терпеливо страдающие, «не сознавая этого», не способны на организованный протест. Роман Лермонтова состоит из цикла самостоятельных в сюжетном отношении повестей, структурно тесно связанных друг с другом. «Дробное» построение объясняют его художественно-психологической проблематикой, восходящей к «истории души» Печорина. По мнению Г.М. Фридлендера, жизнь Печорина состоит «из ряда стычек героя с самим собой и окружающими, из ряда психологических экспериментов и своеобразных «авантюр». «Отрывочна» жизнь не только Печорина, но и Максима Максимыча, и «проезжего офицера». У штабс-капитана она лишена целеустремленности, общей идеи, а потому из всей многолетней военной службы он вспомнил два «отрывка»: один с участием генерала Ермолова и трагическую историю Бэлы. Существует также сквозное действие роли – главная задача того человека, которого играет актер, т. е. образа-персонажа. Сквозное действие роли должно развиваться по одной линии с движением всего произведения, осуществляется в романе в нескольких последовательно развивающихся планах. Все они сближаются со сквозным действием роли «проезжего офицера» – молодого писателя, главная цель которого – отыскать жизненный материал для своего будущего художественного произведения.

Организующая роль образа «проезжего офицера» в композиции романа выступает отчетливо. Игнорировать ее – значит нарушить эстетическое единство и обеднить идейно-художественное содержание произведения. Максимальная близость сквозного действия роли «проезжего офицера» к сквозному действию всего романа свидетельствует о первостепенной структурной значимости этого образа. Как же развивается сквозное действие «роли» проезжего офицера?

Молодой писатель («проезжий офицер») утерял чемодан со своими путевыми записками о Грузии, но не утратил горячего желания отыскать интересный материал и его записать: «А поболтать было бы о чем: кругом народ дикий, любопытный: каждый день опасность, случаи бывают чудные, и тут поневоле пожалеешь о том, что у нас так мало записывают» [8, с. 12]. Волей судеб (его сослали) молодой офицер попал на Северный Кавказ. Все ему здесь внове, все интересно. И он старается не пропустить ничего из повседневной жизни Военно-Грузинской дороги. Люди из народа для него – не только объект созерцания, но и серьезных раздумий. «Проезжий офицер» обращает внимание на старого штабс-капитана и, познакомившись с ним, пускается на безобидные хитрости, стремясь «вытянуть у него какую-нибудь историйку» [8, с. 12]. В наблюдения и размышления над окружающей жизнью входит рассказ Максим Максимыча. Таков первый план сквозного действия.

Молодой писатель не ошибся. Максим Максимыч рассказал, но не «какую-нибудь историйку» [8, с. 12] батального содержания, а историю любви и смерти кумычки Бэлы, в которой главную роль сыграл «странный человек» Печорин. Штабс-капитан, сам того не ведая, переключил внимание «проезжего офицера» на Печорина. Выслушав первую половину истории Бэлы, закончившуюся благополучно, «проезжий офицер» ждал продолжения, будучи уверенным, что благополучные развязки «не в порядке вещей»: «что началось необыкновенным образом, то должно так же и кончиться» [8, с. 37]. Все сильное, смелое, яркое, вольнолюбивое оказалось «не в порядке вещей» и обрекалось николаевской действительностью на гибель [4, с. 83–84]. Кавказские воспоминания штабс-капитана начинают в романе, хотя и неосознанную самим рассказчиком, но грустную думу о времени, переводя сквозное действие романа в новое русло. Появление в романе образа Максима Максимыча явилось открытием в художественной литературе. Штабс-капитан заинтересовал писателя, прежде всего, как своеобразный тип «простого человека», характерный для армейского офицерства периода Кавказской войны. Для художественного исследования души Максима Максимыча понадобились новаторские приемы изображения. Образ штабс-капитана, как указывал еще Белинский, имеет самостоятельное значение и выполняет значительную композиционную роль.

Роман Лермонтова содержит в себе свою «творческую историю», а читатель становится как бы соавтором «проезжего офицера». Это придает роману особую художественную прелесть, которую читатель прекрасно чувствует, хотя не всегда осознает…«Герой нашего времени» может напомнить «эпос дорог» тем, что действие его в значительной части развертывается на дорогах. «Проезжий офицер» сказал о Печорине: «Я видел его только раз в своей жизни на большой дороге». «Большая дорога» у писателя – не аллегория, а реальная Военно-Грузинская дорога. «Я ехал на перекладных из Тифлиса» [8, с. 7], – начинает повествователь свои «записки». На дороге происходит знакомство с Максимом Максимычем, здесь же прозвучала история Бэлы, на дороге встретился Печорин, в дорожную пыль упал его «журнал», извлеченный из чемодана. Казалось бы, в романе имеется более чем достаточно причин для того, чтобы он производил пессимистическое и безнадежное впечатление. Однако многие исследователи обращают внимание на его мажорное звучание.

В романе значительна роль образа «проезжего офицера», который не уступает Печорину в остром аналитическом уме, силе воли, жажде деятельности, незаурядной храбрости, подлинной культурности и пр. В то же время свободен от печоринского эгоцентризма. «Проезжий офицер» – молодой писатель, вошел в роман, окруженный шумной жизнью Военно-Грузинской дороги, ввел с собой

Максима Максимыча, «открыл» для читателей Печорина. «Автор» повестей «Бэла» и «Максим Максимыч» стоит выше Печорина и трезво оценивает его. Он выступает в дружеском общении с «простыми сердцами» [7, с. 57]. Глазами рассказчика, ставшего действующим лицом, читатель видит окружающую жизнь. От этого она не теряет объективности, достоверности. В то же время она органична внутреннему миру рассказчика, как бы пропущена сквозь призму его чувств, мыслей, настроений. Еще Белинский отметил психологическую тождественность «проезжего офицера» самому Лермонтову.

Таким образом, проведенный анализ привел к следующим выводам: в последние годы жизни Лермонтов по-новому смотрел на общественную роль искусства, литературы. Признавая необходимость «горьких лекарств», «едких истин», автор не преувеличивал самостоятельной роли литературы в исправлении «людских пороков», т. е. в изменении общественной жизни. Более того, он признал, что литература не может только собственными силами устранить «недуги» общества, изменить общественное устройство. Тем самым поэт заставлял задуматься над необходимостью обратиться к действенным средствам, находящимся вне искусства, литературы. Мысль Лермонтова, по нашему мнению, пробивалась в этом направлении. Заявляя, что ему неизвестны пути лечения «болезни», великий поэт выражал, что, по-видимому, не отказ от решения вопроса, не безразличие к нему, а желание обратить внимание на то, что пути находятся вне литературы, но их надо искать. Так представляется нам «сверхзадача» романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Библиографический список

1. Козуева Х.М., Яшадова Х.Х., Ахмадова Т.Х. Лермонтов М.Ю. – наследник русской поэзии А.С. Пушкина. *Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания:* ежегодная Межрегиональная студенческая научно-практическая конференция. Грозный: ЧГУ, 2017: 78–81.
2. *Русские писатели о литературе*. Москва, 1939.
3. Шевырев С. О «Герое нашего времени». *Москвитянин*. 1841; Ч. 1, № 2.
4. Тамарченко Д.Е. *Из истории русского классического романа. Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Москва – Ленинград: Издание АН СССР, 1961.
5. Эйхенбаум Б.М. *Статьи о Лермонтове*. Москва – Ленинград: Издание АН СССР, 1961.
6. Ахмадова Т.Х. Кавказ и кавказцы в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». *Современный ученый*. 2018; № 1: 57–61.
7. Лермонтов М.Ю. *Герой нашего времени*. Москва: Эксмо, 2018.
8. Ахмадова Т.Х. Кавказский материал в зрелых редакциях поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон». *Известия Чеченского государственного университета*. 2018; № 4 (12): 103–108.
9. Белинский В.Г. *Герой нашего времени*. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0360.shtml

References

1. Kozueva H.M., Yashadova H.H., Ahmadova T.H. Lermontov M.Yu. – naslednik russkoj po`ezii A.S. Pushkina. *Vzglyad sovremennoj molodezhi na aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya:* ezhegodnaya Mezhregional'naya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Groznyj: ChGU, 2017: 78-81.
2. *Russkie pisateli o literature*. Moskva, 1939.
3. Shevyrev S. O «Geroe nashego vremeni». *Moskvityanin*. 1841; Ch. 1, № 2.
4. Tamarchenko D.E. *Iz istorii russkogo klassicheskogo romana. Pushkin, Lermontov, Gogol'*. Moskva – Leningrad: Izdanie AN SSSR, 1961.
5. `Ejhenbaum B.M. *Stat'i o Lermontove*. Moskva – Leningrad: Izdanie AN SSSR, 1961.
6. Ahmadova T.H. Kavkaz i kavkazcy v romane M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni». *Sovremennyj uchenyj*. 2018; № 1: 57-61.
7. Lermontov M.Yu. *Geroj nashego vremeni*. Moskva: `Eksmo, 2018.
8. Ahmadova T.H. Kavkazskij material v zrelyh redakciyah po`emy M.Yu. Lermontova «Demon». *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 4 (12): 103-108.
9. Belinskij V.G. *Geroj nashego vremeni*. Available at: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0360.shtml

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-539-541

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: gulistan160459@mail.ru

METAPHORICAL DERIVATION OF NOUNS IN THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "FOOD". The study highlights semantic and word-formation metaphorical derivation of words of one lexico-semantic group. The material is limited to the noun names of flour products and dishes. The word-formation aspect of figurative meanings of this group of words has not yet been an object of a special study. As a result of the research, the metaphoric potential of the mentioned vocabulary is revealed, and productive models of word-formation are established. The figurative meanings of the nouns themselves, their derivatives and phraseological units, which include them, reflect the beliefs of the Russian people, their historical past, ideas about the surrounding reality. The analysis of this group of words showed that, firstly, it includes words denoting products and dishes that are vital for a Russian person, "linguocultural phenomena" of the Russian language. This is evidenced by a large number of phraseologisms, proverbs and sayings with these lexemes. Figurative meanings of nouns and figurative meanings of phraseologisms in many cases do not coincide. From the names of food products, mainly nouns with diminutive and affectionate meanings are formed, and adjectives with suffixes *-ist-, -n-,* which predetermine the development of metaphorical meanings in their semantic structure.

Key words: **metaphorical meanings, food, derivative word, derivative word, metaphorical derivation, metaphorical potential.**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,*
E-mail: gulistan160459@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ»

Статья посвящена изучению семантической и словообразовательной метафорической деривации слов одной лексико-семантической группы. Материал ограничен существительными – названиями мучных продуктов и блюд. Словообразовательный аспект переносных образных значений данной группы слов еще не являлся объектом специального исследования. В результате исследования выявлен метафорический потенциал указанной лексики, установлены продуктивные модели словообразования. В образных значениях самих существительных, их дериватов и фразеологических единиц, в состав которых они входят, отражаются верования русского народа, его историческое прошлое, представления об окружающей действительности. Анализ данной группы слов показал, что, во-первых, сюда включаются слова, обозначающие жизненно важные для русского человека продукты и блюда, «лингвокультурные феномены» русского языка. Об этом свидетельствует большое количество фразеологизмов, пословиц и поговорок с данными лексемами. Образные значения существительных и фразеологизмов во многих случаях не совпадают. От наименований продуктов питания образуются преимущественно существительные с уменьшительно-ласкательным значением и прилагательные с суффиксами -ист-, -н-, которые и предопределяют развитие метафорических значений в их семантической структуре.

Ключевые слова: **метафорические значения, продукты питания, производное слово, производящее слово, метафорическая деривация, метафорический потенциал.**

В последние годы кулинарно-гастрономическая лексика привлекает пристальное внимание ученых-лингвистов [1–4]. Вследствие этого концептуальная сфера «продукты питания» служит богатым источником метафорической интерпретации различных сфер деятельности, средством метафорической характеристики человека и его свойств [1–11]. Таким образом, данная статья выполнена в русле исследований, актуальных в лингвистическом и лингвокультурологическом

аспектах. Настоящая работа посвящена исследованию образного потенциала существительных лексико-семантической группы «продукты питания» в русском языке.

Актуальность темы исследования объясняется тем, что словообразовательный аспект переносных образных значений слов данной группы еще не являлся объектом специального исследования.

Цель работы – исследование семантической и словообразовательной метафорической деривации существительных – названий продуктов питания в русском языке.

Задачи статьи: в рамках данной лексико-семантической группы выявить подгруппы, участвующие в процессе метафорического словообразования; определить модели отсубстантивного образного словообразования, рассмотреть семантические связи дериватов с их производящими; выявить особенности метафоризации отсубстантивных производных разных частей речи в пределах отдельной подгруппы.

Материалом исследования послужили существительные – названия продуктов питания, их производные разных частей речи, а также фразеологические и паремиологические единицы, в состав которых они входят, извлеченные методом сплошной выборки из различных словарей: толковых, фразеологических, паремиологических и словообразовательных.

Научная новизна проведенного исследования заключается в лингвистическом и лингвокультурологическом анализе метафорического потенциала существительных лексико-семантической группы «продукты питания».

Теоретическое значимость результатов исследования состоит в том, что они могут служить базой для более широких типологических обобщений на основе аналогичного исследования слов других лексико-семантических групп.

Практическое значение материала и результатов исследования состоит в том, что они могут быть использованы в лексикографической практике, а также при разработке лекций и спецкурсов по лексикологии, фразеологии, словообразованию, лингвокультурологии.

Явление семантической деривации представляется в известном смысле однотипным со словообразованием, со словообразовательной деривацией. Существенно отличаясь своей природой, процессы смысловой эволюции и словообразовательных ответвлений слова имеют единую устремленность, единую перспективу: обогащение лексикона, удовлетворение потребностей общения [5, с. 23].

В ходе исследования выявились четыре подгруппы данной лексики, задействованные в системе типовых образов русской лингвокультуры: названия мучных продуктов и блюд; названия зерновых культур и круп; названия молочных продуктов и блюд; названия мясных продуктов и блюд, что, видимо, обусловлено широкой распространенностью слов этих тематических групп и длительной историей бытования в повседневной жизни русского человека, символическим переосмыслением в системе духовных ценностей, ритуальным и обрядовым функционированием в традиционной народной культуре.

Наиболее активно задействованы в семантической и словообразовательной образной деривации названия мучных продуктов и блюд.

К названиям мучных продуктов и блюд относятся следующие: *тесто, хлеб, булка, калач, сухарь, баранка, бублик, лапша, блин, пышка, пончик* и др. [11].

Мука – основной продукт питания, используемый для приготовления хлебобулочных, макаронных и кондитерских изделий. В зависимости от того, из какой зерновой или бобовой культуры она получена, различались виды муки*: пшеничная, ржаная, ячменная, гречневая, овсяная, гороховая*. Чаще всего для изготовления хлебобулочных изделий применялась пшеничная и ржаная мука.

Слово *мука* общеславянское по происхождению, восходит к тому же корню, что и слово *мягкий*.

Мука в русской языковой картине мира является символом богатства, плодородия, возрождения. Таким символическим характером муки определяется то, что данный продукт является непременным атрибутом различных обрядов.

Само слово *мука* – «порошкообразный продукт питания, получаемый путем размола зерна хлебных злаков» – не имеет самостоятельного образного значения. В Словаре русского языка (МАС) [6] при нем приводится фразеологизм *перемелется – мука будет* в значении «со временем пройдет, уладится».

От существительного образуются прилагательные *мучной, мучнистый*.

Образное значение отмечается у последнего. Ср.:

Образования с суффиксом *-ист-*, помимо своего собственного значения «имеющий в изобилии или в большом количестве то, что обозначено производящей основой» (ср. *ветвистый, пятнистый, мучнистый*), развивают компаративное значение «похожий на тот предмет, который обозначен производящей основой», ср.: «напоминающий цветом муку, белый». Отвлеченное существительное *мучнистость* соотносится с первым значением прилагательного *мучнистый*.

Из муки прежде всего изготовляется тесто, которое идет на приготовление разнообразных блюд. В кулинарной лексике русского языка достаточно дробно представлена номенклатура семантической группы «блюда из теста».

Сюда входит само слово *тесто*, которое обозначает родовое понятие наименований разновидностей теста (например, *квашня* – «дрожжевое тесто»), а также названия кулинарных изделий из теста: *хлеб, каравай, калач, сухарь, бублик, рогалик, блин, лепешка, пышка, пончик, пирог, пирожок, торт, пирожное, макароны, вермишель.*

От данного существительного образуется только прилагательное *тестообразный* – «похожий на тесто» *(тестообразная масса, тестообразная глина).*

«Блюда из теста составляли основу традиционного рациона, служили повседневной пищей (недорогие, повсеместно распространенные, подлежащие длительному хранению) и в то же время входили в число традиционных ритуальных и праздничных кушаний» [7, с. 6].

Основным повседневным блюдом из теста является *хлеб.*

В русском языке слово *хлеб* может выражать широкие значения: «выпеченное изделие из теста», «любое хлебобулочное изделие», «еда вообще». Ср. фразеологизм *хлеб насущный* – «книжн. высок. Средство, необходимое для существования, самое важное, жизненно необходимое». Выражение из молитвы, приведенной в Евангелии: *«хлеб наш насущный дождь нам днесь»,* т. е. *«хлеб, нужный для существования, дай нам на сей день»*. Символика выражения в молитве глубока: это и всякая пища, в том числе и духовная, и сверхсуществующая сила, постоянно подпитывающая нашу духовную жизнь на земле [8, с. 731].

В МАС отмечены такие переносные метафорические значения, как:

– пища, пропитание. *Не буду я ужинать. Противен мне хлеб ваш». (*М. Горький. Васса Железнова);

– как средство к существованию. *Оба мы хлеб добываем литературным трудом.»* (Н. Некрасов. Песни о свободном слове) [8].

В пословице *хлеб – всему голова* актуализируется культурно-символический компонент значения «жизненно важная ценность».

Хлеб и *соль* имели символическое ритуальное значение для славян. Они были священным залогом гостеприимства. Отсюда фразеологизм *хлеб – соль* «угощение, предлагаемое гостю, заботы, попечения о ком-либо».

«(Потап Максимыч) потчует гостей, сам приговаривает: – Не побрезгуйте, Данило Тихоныч, деревенской хлебом-солью». (Мельников-Печерский. В лесах).

Хлебосолом, или *хлебосольным человеком* называют сердечного, гостеприимного, обильно угощающего гостей хозяина.

С переносным значением слова *хлеб* – «средство к существованию» соотносится ФЕ х*леб отбивать (отбить)* – у кого «лишить кого-либо заработка; переходить кому-либо дорогу, берясь за ту же работу», где оно выступает в переносном значении «средство существования, заработок».

С производным значением «пища, пропитание» соотносятся ФЕ: е*сть чужой хлеб* – «быть на чьем-либо содержании»; *даром есть хлеб* – «жить, не делая ничего полезного, вести бесцельное и бесплодное существование».

У восточных славян *соль* была символом верности и прочности союза. Такое значение придавалось соли неслучайно. Добыча ее в свое время была очень трудной, и соль привозили издалека. Кроме того, издавна стало известно редкое свойство соли предохранять продукты от порчи. Отсюда ее основная символика – постоянство, верность, дружба [8, с. 731], которая отразилась во ФЕ: *делить хлеб-соль* с кем-либо – «о тесной дружбе».

В русском языке очень много пословиц и поговорок со словом *хлеб,* в которых отражается представление русского народа о нем как о жизненно необходимом продукте питания: *Хлеб – дар божий, отец, кормилец.*

Корень *хлеб* выступает также как первая часть многих сложных слов: *хлебобулочный, хлебопекарня, хлебопек, хлебопродукты, хлебозавод* и др.

Слово *блины* – один из лингвокультурных феноменов русского языка.

Блины существуют уже более тысячи лет. По словам А.П. Чехова, «в антропологии они должны занимать такое же почтенное место, как трехсаженный папоротник или каменный нож» [9, с. 396.]

Велика роль блинов в жизни русского народа. Об этом свидетельствует большое количество пословиц и поговорок: *блин* – тонкая лепешка из жидкого теста, испеченная на сковороде. «Блины были поджаристые, пористые, пухлые» (А. Чехов. О бренности).

В МАС переносное значение не отмечено.

В «Большом толковом словаре русского языка» (БТС) читаем: «Блин – в знач. межд. жарг. Выражает удивление, огорчение, досаду. «Ну, ты, блин, даешь!»» [10].

Образные значения отмечаются в поговорке *первый блин комом* – «о неудачном начале какого-либо дела, о неуспешном первом опыте», а также во фразеологизме *печь как блины* (прост.) – «быстро делать, приготовлять что-либо в большом количестве». [11].

В значениях отдельных образных лексико-фразеологических единиц запечатлен лишь фрагмент метафоризации комплексного сценария: результат процесса приготовления блюда с учетом качества полученного продукта (*первый блин всегда комом* – «первый опыт не вполне удачен»); сам характер процесса приготовления блюда *(печь как блины* – «быстро приготовлять в большом количестве»). В производных от данного слова: *блинчики, блинный, блинчатый* образные значения не развиваются.

Прилагательное *блинный* употребляется в знач. сущ. *блинная «*закусочная, где подают блины и торгуют блинами».

Пирог – печеное изделие из теста с какой-либо начинкой. *Мясной пирог.*

В БТС выделено образное значение: «Об источнике материального достатка». *Пристроиться к пирогу* (о каком-либо деле, предприятии, сулящем хорошую выгоду).

Поживиться от общего пирога – «добиться некоторой доли при дележке чего-либо». Здесь же отмечены производные прилагательные: *пирожный, пироговый*, в которых отсутствует метафорическое значение.

Пирожок – 1. Разг. уменьш.-ласк. к пирог. *Четверть пирожка.* 2. Маленький пирог с начинкой внутри, обычно овальной формы. *Жареный пирожок.* 3. Разг. Мужская шапка с вдавленным верхом. Перенос происходит по сходству формы. Производное *пирожочек* соотносится с 1 и 2 значениями производящего, а прилагательное *пирожковый* – со вторым значением производящего.

Анализ данной группы слов показал, что, во-первых, сюда включаются слова, обозначающие жизненно важные для русского человека продукты и блюда, «лингвокультурные феномены» русского языка. Об этом свидетельствует большое количество фразеологизмов, пословиц и поговорок с данными лексемами. Образные значения существительных и образные значения фразеологизмов во многих случаях не совпадают. От наименований продуктов питания образуются преимущественно существительные с уменьшительно-ласкательным значением и прилагательные с суффиксами *-ист-, -н-,* которые и предопределяют развитие метафорических значений в их семантической структуре. Следует отметить также, что в образных значениях самих существительных, образованных от них производных слов и фразеологических единиц, в состав которых они входят, отражаются верования русского народа, его историческое прошлое, представления об окружающей действительности.

Библиографический список

1. Юрина Е.А. *Образный строй языка*. Томск, 2005.
2. Банкова Т.Б. Кулинарный код сибирских семейных обрядов: объективации в языке. *Вестник Томского государственного университета*. 2006; №112.
3. Капелюшник Е.В. *«Сладкое» в кулинарном коде культуры (на материале лексики образного семантического поля еда/пища*. Самара, 2009.
4. Балдова А.В. *Миромоделирующая и аксиологическая функции пищевой метафоры в русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Томск, 2016.
5. Долгих А.И. Семантическая деривация и словообразовательные ряды. *Очерки по русскому языку*. Воронеж, 1975.
6. *Словарь русского языка*: в 4 т. (МАС). Москва, 1981–1984.
7. Юрина Е.А. Лексико-фразеологическое поле кулинарных образов в русском и итальянском языках. *Язык и культура*. 2008; № 3.
8. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург, 1998. Available at: www./classes.ru
9. Чехов А.П. Блины. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва, 2005; Т. 3.
10. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка* (БТС). Москва, 2000. Available at: //gufo.me/kuznec
11. Ефремова Т.Ф. *Новый толково-словообразовательный словарь русского языка*. Хлеб. Available at: https://sanstv.ru/dict/%D1%85%D0%BB%D0%B5%D0%B1

References

1. Yurina E.A. *Obraznyj stroj yazyka*. Tomsk, 2005.
2. Bankova T.B. Kulinarnyj kod sibirskih semejnyh obryadov: ob`ektivacii v yazyke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; №112.
3. Kapelyushnik E.V. *«Sladkoe» v kulinarnom kode kul'tury (na materiale leksiki obraznogo semanticheskogo polya eda/pischa*. Samara, 2009.
4. Baldova A.V. *Miromodeliruyuschaya i aksiologicheskaya funkcii pischevoj metafory v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2016.
5. Dolgih A.I. Semanticheskaya derivaciya i slovoobrazovatel'nye ryady. *Ocherki po russkomu yazyku*. Voronezh, 1975.
6. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. (MAS). Moskva, 1981-1984.
7. Yurina E.A. Leksiko-frazeologicheskoe pole kulinarnyh obrazov v russkom i ital'yanskom yazykah. *Yazyk i kul'tura*. 2008; № 3.
8. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-`etimologicheskij spravochnik*. Sankt-Peterburg, 1998. Available at: www./classes.ru
9. Chehov A.P. Bliny. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva, 2005; T. 3.
10. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* (BTS). Moskva, 2000. Available at: //gufo.me/kuznec
11. Efremova T.F. *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Hleb. Available at: https://sanstv.ru/dict/%D1%85%D0%BB%D0%B5%D0%B1

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-541-543

***Evloeva D.D.,** postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: evloe96@mail.ru*

ARTISTIC ANALYSIS OF THE STORY BY A. G. GOYGOV "JAN-GIRAY". The article studies a genre of story in the work of Abdul-Hamid Goygov "Jan-Giray". The main attention is focused in this story on the events that took place in the pre-revolutionary period in Ingush society. The story is full of epistemological information that characterizes the situation in Ingush society at the beginning of the 20th century. The trends of the new time settle in the minds of mountaineers, Ingush. The writer recreated on a large scale and with extraordinary sharpness and vividly highlighted the facets of the problems relevant to the Ingush reality of the depicted period. This is due to the identification of the internal potential of this genre structure, which, based on this, is determined by the needs of aesthetic development of new aspects in human relations to the world, information about the changing reality itself. The content of the story is based on a socio-moral conflict. The main character Jan-Giray is trying to find the way out of the situation. The author shows a bleak canvas of the life of a people reduced to extreme poverty. Class stratifications and relations between the clergy, the rich class and the common people – all this is shown on a large scale in this story.

Key words: **Ingush literature, novel, artistic technique, artistic analysis, social conflict, spiritual and moral quest of character.**

***Д.Д. Евлоева**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: evloe96@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТИ А.-Г. ГОЙГОВА «ДЖАН-ГИРЕЙ»

Статья посвящена художественному анализу повести в творчестве ингушского писателя Абдул-Гамида Гойгова «Джан-Гирей». Основное внимание сфокусировано в данной повести на событиях, происходивших в предреволюционный период в ингушском обществе. Повесть насыщена гносеологическими сведениями, которые характеризуют обстановку в начале 20 века. Веяния нового времени оседают в сознании горцев, ингушей. Писатель масштабно воссоздал и с необычайной резкостью и яркостью высветил грани проблем, актуальных для ингушской действительности изображаемого периода. Это связано с выявлением внутреннего потенциала данной жанровой структуры, что, исходя из этого, определяется нуждами эстетического освоения новых аспектов в отношениях человека к миру, сведений самой меняющейся реальности. Содержание повести базируется на социально-нравственном конфликте. Главный герой, Джан-Гирей, пытается найти выход из создавшейся ситуации. Автор показывает безотрадное полотно жизни народа, доведенного до крайней бедности. Классовые расслоения и отношения между духовенством, богачами и простыми людьми – все это масштабно показано в данной повести.

Ключевые слова: **ингушская литература, повесть, художественный прием, художественный анализ, социальный конфликт, духовно-нравственные искания героя.**

Актуальность работы обусловлена тем, что первая повесть в ингушской литературе начала 20 века «Джан-Гирей», автором которой является А. Гойгов, малоисследована в художественном плане. Художественные приемы, использованные писателем, недостаточно описаны. Вопросы становления в ингушской, да и во всей северокавказской литературе жанра повести, требуют детального описания. Такое многоаспектное произведение, как повесть «Джан-Гирей», заключающая в себе духовно-нравственные искания героя, требует более тщательного и глубокого анализа. До сих пор не получило соответствующей оценки творчество самого автора первой ингушской повести, который так мастерски и выразительно смог воссоздать тот социальный фон, характерный ингушскому обществу накануне Октябрьской революции. Художественные приемы, использованные автором в данной повести, усилившие эффект изображения социального и классового

конфликта в ингушском обществе, являются актуальными и в наше время, требуют объективного художественного анализа [1–8].

Цель исследования заключается в художественном анализе особенностей повести А. Гойгова «Джан-Гирей».

Задачи вытекают из цели исследования:

– осуществить критический обзор литературного процесса в ингушской литературе начала 20 в.;

– выявить особенности становления жанра повести в творчестве писателя;

– провести анализ художественных приемов, использованных автором в данной повести.

Научная новизна заключается в том, что в данной статье рассматривается малоизученная проблема изучения особенностей повести А. Гойгова «Джан-Гирей».

Теоретическая значимость заключается в идейно-художественном анализе повести А. Гойгова «Джан-Гирей». Мастерство писателя проявляется в умении колоритно воссоздавать и ярко высвечивать проблемы, которые были в ингушском обществе актуальными в начале 20 века.

Практическая ценность состоит в том, что материалы данной работы могут быть использовании при составлении учебных пособий по ингушской литературе и спецкурсов по ингушской прозе.

Разделение литературы на жанры, обусловленное соблюдением литературных норм, исторически относится к периоду Античности (“Поэтика” Аристотеля). Однако у младописьменных литератур народов, живущих на Кавказе, это разделение базируется в первую очередь на их богатой фольклорной традиции (ингушский фольклор), а затем на влиянии русской литературы. Проблема становления жанра в литературах народов Кавказа актуальна, так как все еще является предметом научных дискуссий и исследований, о чем свидетельствуют работы ученых и исследователей национальных литератур: И.А. Дахкильгова, Х.М. Мартазановой, А.Х. Мусукаевой, М.Д. Яндиевой, Р.К. Ужаховой и др. В частности, ингушский ученый Ибрагим Дахкильгов в монографии «Ингушская литература период развития до 40-х годов» (1975) отмечает, что «на начальном этапе литературного процесса в ингушской литературе зарождается драматургический жанр» [2, с. 13]. Хотя, по утверждению адыгского исследователя К.Г. Шаззо, «в национальных литературах первыми зарождаются поэтические жанры» [8, с. 119].

В ингушской литературе, как и в литературах, ранее не живших своей национальной письменностью, становление жанровых форм проходит в 20-е годы. Писатели, критики, литературоведы всегда пытались определить критерии дифференциации повести наряду с другими жанрами эпической прозы. Это остается актуальным и для современной науки. Совершенно очевидно, что объем текста не может быть определяющим принципом такого рода типологических исследований.

Жанр повести впервые в ингушской литературе зарождается в творчестве А.-Г. Гойгова в 20-е годы XX-го столетия: явившись «свидетельством обогащения жанровой системы национальной прозы, тематического диапазона» [4, с. 41].

Повесть «Джан-Гирей» опубликована в 1925 году. Абдул-Гамид Сипсоевич Гойгов – классик ингушской литературы, писатель, драматург и публицист, принимавший активное участие в становлении ингушской государственности. Значим его вклад в ингушскую литературу как автора многих художественных и публицистических произведений: «Пробуждение», «Утро свободы», «За новую жизнь» и др. Художественные произведения, очерки, статьи писателя публиковались на страницах местных газет того времени («Народная власть», «Революционный горец»), а его научная деятельность явилась хроникой событий Гражданской войны.

Мастерство Гойгова проявилось в том, что писатель «масштабно воссоздал и с необычайной резкостью и яркостью высветил грани проблем, актуальных для ингушской действительности изображаемого периода – первых десятилетий XX века» [4, с. 39].

Отметим, что ингушская литература в своих лучших гражданси смелых и мужественных произведениях стремилась осмыслить происходящие явления, художественно их исследовать. Изображение народных характеров, жизненно достоверных ситуаций, нравственных конфликтов в общественной жизни, неустанный поиск моральных ценностей приводили писателей к выводу о новых сдвигах в обществе.

В повести А. Гойгова «Джан-Гирей» поставлен актуальный для своего времени вопрос о путях дальнейшего развития ингушского общества в целом в начале 20 века. Прогнившая структура того общества уже требовала переосмысления, и новые веяния не заставили себя ждать.

Повесть рождалась в эпоху нового времени, когда происходила переоценка событий, когда зарождались новые ростки общественного переустройства, происходили революционные обновления всех сфер жизни. Писатель сумел объективно и реалистично изобразить события эпохи. Все проблемы в повести связаны с противоречиями ингушского общества в начале 20 века, да и не только ингушского. Поставленные социальные проблемы неразрывно связаны с этическими.

Тема произведения «Джан-Гирей» – сложная жизненная ситуация ингуша по имени Джан-Гирей, изображаемая на фоне ингушской реальности начала XX века. Содержание повести базируется на социально-нравственном конфликте, выявляющемся «в отношениях между людьми в быту, в общественной жизни, в сознании героя» [1, с. 22].

Как пишет Х.М. Мартазанова, «жизнь ингушского общества писатель показывает во всей сложности, и многогранности, с присущей ей бескомпромиссностью, характеры героев раскрываются в развитии. Произведение характеризуется многоплановостью повествования и разнообразием проблем: «человек и история», «человек и общество», «человек и власть», межэтнические взаимосвязи, межнациональные браки, честь, совесть, достоинство, решаемых в общественно-политическом и нравственно-этическом контексте» [4, с. 42].

Джан-Гирей – молодой ингуш-бедняк из селения Кескем, что расположено «на пологих холмах, поросших рыжей травой и колючим кустарником» [3, с. 57]. Рисуя безотрадное полотно жизни народа, доведенного до крайней бедности, автор использует слова «нужда». На этом безрадостном фоне изображен герой, который в тени, опершись спиной о ствол дерева и обхватив руками колени, в сосредоточенно-задумчивой позе сидит на желтой бурке возле своей «усадьбы» – домика, который «явно стар, стены его осели, столбы веранды со стороны главного фасада покосились, крыша местами прогнулась и чернеет щербинами выбитой черепицы. Вместо крыльца лежит огромный серый камень, неведомо как попавший сюда» [3, с. 43]. Иссохшая земля, маленькие костлявые коровы и похожие на тощих собак овцы, бродящие по холмам, говорят о нищете жителей села.

Драматизм бытия заставляет Джан-Гирея искать выход из создавшейся ситуации: он задумывается, «что делать, что предпринять? Откуда взять силы, слыша, как хнычут малыши, и видя, как старая Каси тщетно роется в остывшей золе очага в поисках корки сыскала? Как спрятаться от их черных глазенок, с такой любовью и надеждой смотрящих на него, на «вори» самого сильного, самого доброго, самого красивого, самого лучшего. Отец Исса давно уж стар и немощен» [3, с. 28]. Он должен и обязан найти выход, так как «один Джан-Гирей – опора и кормилец семьи, только он может и должен спасти семью…» [3, с. 29], и он его находит.

С большими трудностями юноша добирается до Москвы и поступает работать швейцаром в гостиницу, а затем сторожем на небольшой завод. Благодаря его помощи семья выбилась из бедности. Удачно к тому времени складывалась судьба самого Джан-Гирея, он полюбил белокурую русскую девушку Лиду, которая родила ему двух детей. Однако счастье молодой семьи было недолгим, Джан-Гирей стал тосковать по родным, а они, в свою очередь, требовали, чтобы он вернулся домой.

В данном произведении детально изображены настроения ингушского общества накануне Октябрьской революции. Это и классовые расслоения, и отношения между духовенством, богачами и простым народом. Акцентируется внимание читателя на дружбе представителей местного духовенства, в частности муллы Бексолта и русского пристава. Как состоятельные ингуши, Хасолт и другие продолжали жить и заниматься торговлей в разных русских городах. Параллельно с этим от местных богачей исходили предложения о том, что простым ингушам нельзя дружит с русскими.

А. Гойгов подчеркивает особенности классовой основы пропаганды, где акцентировалась мысль о разнице по религиозным, национальным и этническим признакам. Жертвой такой пропаганды становятся Джан-Гирей, его семья, а также многие представители ингушского народа.

Писатель обращает внимание и на ростки дружбы между ингушами и русскими, несмотря на ситуацию. Особенно удались картины, где описываются такие контрастные ситуации, когда один казак избил ингуша, а другой помог горцу: представитель казачьего патруля ограбил Иссу, отца главного героя, но другой казак, Иван, помог Джан-Гирею в трудной ситуации. Между Джан-Гиреем и Иваном возникает дружба. Отец Джан-Гирея делает заключение, что «не все русские одинаковы». А Джан-Гирей приходит к выводу о том, что «есть везде и хорошие, и плохие люди». В данном случае не имеет значения ни национальность, ни вера. Вопрос стоит о человечности и гуманности. Дружба, уважение друг к другу постепенно возникают между простыми ингушами и русскими. Об этом говорит и женитьба ингуша на русской девушке.

В ингушском обществе и сейчас является нонсенсом брак с человеком другой национальности, это и сейчас является темой для обсуждения, однако таких межнациональных браков и в нынешнее время немало.

Данное произведение является новым шагом в творческом формировании А. Гойгова. Спектр проблем и тем в его творчестве все больше расширяется, чем способствует усложнению различных художественных фигур и поэтического языка. Убедительный язык писателя все больше и шире углубляется в основы жизни ингушского общества, все ярче изображается его социальный фон.

В произведении акцентируется внимание на таком значимом компоненте, как «я-характер». «Это присущий исторической обстановке, изображенной в произведении писателем, тип человеческого поведения (поступков, мысли, переживаний), преображенный соответственно эстетическим нормам писателя» [7, с. 113].

С особым художественным мастерством писатель показывает такие значимые события эпохи, в которых не столь большая временная дистанция в два десятилетия осмысливается «романически-возвышенным, символически обобщенным стилем повествования» [4, с. 34].

Автор умел тонко подбирать для своих произведений актуальные темы, ведь сам жил и творил в ту непростую эпоху. Жизненно важные темы он изобра-

жал с легкостью и умением мастера, гибко и плавно обволакивая острые конфликты художественным вымыслом.

Его наследие и в современный период времени имеет неоценимое значение, играет познавательно-эстетическую роль в воспитании молодого поколения. Его произведения оказывают на них благотворное и эстетическое воздействие. Именно этими факторами определено жанровое «событие» [2, с. 71] повести, ее устойчивые конструктивные принципы, которыми направляется логика развития жанра. Эта динамика связана с выявлением его внутреннего потенциала, содержательных возможностей данной жанровой структуры, что, исходя из этого, определяется нуждами эстетического освоения новых аспектов в отношениях человека к миру, сведениями самой меняющейся реальности.

У повести «Джан-Гирей» многоаспектное повествование, которое несет в себе духовно-нравственные искания героя, его конфликт между человеком и средой в тот период, между богатыми и бедными.

Таким образом, проведенный анализ художественных особенностей повести А.-Г.С. Гойгова «Джан-Гирей» привел к выводу о том, что данное произведение, явившееся первой повестью в ингушской литературе, характеризуется оригинальностью изложения и ретроспективной композицией. Особенно яркими получились персонажи, и наиболее интересно изображен социум, однако нужно отметить, что при описании ингушского общества Гойгов применил художественный прием гиперболы, чтобы усилить эффект в изображении социального конфликта.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
2. Белинский В.Г. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Художественная литература, 1976–1982; Т. 3.
3. Гойгов А.-Г.С. *Пробуждение*. Повести и рассказы. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1981.
4. Давыдова Т.Т., Пронин В.А. *Теория литературы*. Москва, 2003.
5. Дахкильгов И.А. *Ингушская литература (период развития до 40-х годов)*. Грозный, 1975.
6. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Махачкала, 2017.
7 Мартазанова Х.М. Повесть Джан-Гирей как новый этап в художественном мышлении А.-Г.С. Гойгова. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; № 4 (39): 163–165.
8. Шаззо К.Г. *Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах*. Тбилиси: Мецниереба, 1978.

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
2. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1976-1982; T. 3.
3. Gojgov A.-G.S. *Probuzhdenie*. Povesti i rasskazy. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1981.
4. Davydova T.T., Pronin V.A. *Teoriya literatury*. Moskva, 2003.
5. Dahkil'gov I.A. *Ingushskaya literatura (period razvitiya do 40-h godov)*. Groznyj, 1975.
6. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza XX veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Mahachkala, 2017.
7 Martazanova H.M. Povest' Dzhan-Girej kak novyj `etap v hudozhestvennom myshlenii A.-G.S. Gojgova. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 4 (39): 163-165.
8. Shazzo K.G. *Hudozhestvennyj konflikt i `evolyuciya zhanrov v adygskih literaturah*. Tbilisi: Mecniereba, 1978.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 811.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-543-545

***Kelbekhanovna M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uzlipat066@mail.ru*

IDEOLOGICAL, THEMATIC AND ARTISTIC ORIGINALITY OF LEZGIAN PROVERBS AND SAYINGS. The article examines ideological, thematic and artistic originality of Lezgian proverbs and sayings. It is noted that the specifics of proverbs and sayings, as one of the genres of oral folk art, determine their originality. Proverbs and sayings are the subject of emotional and philosophical reflections and reflections of the people. In these unique sayings, the Lezgian people imprinted their hopes for a better life, customs and morals, love for neighbors, hatred of enemies, admiration for the surrounding nature and much more. Proverbs sound sharp and accurately, like a dagger, pierce such traits of human character as deceitfulness, duplicity, greed, treachery. At the same time, these folk sayings praise heroism, patriotism, love – all those positive and positive moments of human society. They cover all the ideas of the people about good and evil, honor and dignity, work and laziness, the peculiarities of the surrounding animal and plant world, the character of a person, his positive and negative traits and much more, are a storehouse of folk observations, experiences and moods. Through the proverbs and sayings of the Lezgins, a number of historical events, mythical and real characters who played a significant role in the history of the Lezgian people have reached our days. They play a key role in the life of this people. They contribute to the development of the riches of the native Lezgian language. They have great aesthetic and ethical significance. All the proverbial sayings of the Lezgins are mutually related in their content and in their ideological and artistic features, and this realistically reflects the circle of interrelated objects and phenomena of the objective world that touch each other.

Key words: **Lezgian folklore, Dagestan peoples, proverbs and sayings, ideological and artistic meaning, thematic groups, realistic views, worldview, spiritual life, folk values.**

***М.Р. Кельбеханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Uzlipat066@mail.ru*

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛЕЗГИНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

В статье рассматриваются идейно-тематическое и художественное своеобразие лезгинских пословиц и поговорок. Отмечается, что специфика пословиц и поговорок как одного из жанров устного народного творчества обусловили их своеобразие. Пословицы и поговорки являются предметом эмоциональных, философских раздумий и размышлений народа. В этих уникальных изречениях лезгинский народ запечатлел свои надежды на лучшую жизнь, обычаи и нравы, любовь к ближнему, ненависть к врагу, восхищение окружающей природой и многое другое. Пословицы остро и метко, словно кинжал, пронзают такие черты человеческого характера, как лживость, двуличность, жадность, вероломство. В то же время эти народные изречения восхваляют героизм, патриотизм, любовь – все положительные и позитивные моменты человеческого общества. Они охватывают все представления народа о добре и зле, чести и достоинстве, труде и лени, особенности окружающего животного и растительного мира, характер человека, его положительные и отрицательные черты и многое другое, являются кладезю народных наблюдений, переживаний и настроений. Через пословицы и поговорки лезгин дошел до наших дней ряд исторических событий, мифические и реальные персонажи, сыгравшие в истории лезгинского народа немалую роль. Они играют ключевую роль в жизни данного народа. Способствуют освоению богатств родного лезгинского языка. Имеют большую эстетическую и этическую значимость. Все пословичные изречения лезгин по своему содержанию и идейно-художественным особенностям взаимосвязаны, и это реалистически отражает круг соприкасающихся явлений и предметов объективного мира.

Ключевые слова: **лезгинский фольклор, дагестанские народы, пословицы и поговорки, идейно-художественный смысл, тематические группы, реалистические взгляды, миросозерцание, духовная жизнь, народные ценности.**

Актуальность данной работы объясняется малоисследованностью идейно-тематического и художественного своеобразия лезгинских пословиц и поговорок. Множество вопросов, связанных с пословицами и поговорками лезгин, в настоящий момент еще получили должного освещения [1–4].

Основная цель – проанализировать идейно-тематическое и художественное своеобразие лезгинских пословиц и поговорок.

Конкретные задачи работы определяются этой общей целью и сводятся к следующему:

– описание природы и специфики лезгинских пословиц и поговорок;
– выявление идейно-художественного своеобразия пословиц и поговорок.

Теоретическая значимость статьи устанавливает ее вклад в исследование идейно-тематического и художественного своеобразия в пословичных изречениях лезгинского народа.

Практическая ценность состоит в том, что проведенный анализ может быть использован в преподавании устного народного творчества лезгин в вузах и колледжах, при работе над составлением сборников фольклора.

Природа и специфика пословиц и поговорок как одного из жанров устного народного творчества обусловили их своеобразие. Пословицы и поговорки являются предметом эмоциональных, философских раздумий и размышлений народа.

Национальный характер лезгин обнаруживается в этих метких и лаконичных изречениях народа. Лезгинские народные изречения являются драгоценными свидетельствами об исторических событиях, памятниках материальной культуры, давно ушедших в историю атрибутах быта народа.

Как показывает язык, национальный характер народа меняется вместе с изменением его духовной жизни. Он приобретает новые качества, которые формируются изменившейся действительностью. Однако в то же время национальное сохраняет свою самобытность.

В пословицах и поговорках лезгин образно и правдиво отразился весь жизненный опыт этого народа. В этих выразительных и лаконичных выражениях лезгинский народ запечатлел свои надежды на лучшую жизнь, обычаи и нравы, любовь к ближнему, ненависть к врагу, восхищение от окружающей природы и многое другое. Пословицы остро и метко, словно кинжал, пронзают такие черты человеческого характера, как лживость, двуличность, жадность, вероломство. В то же время эти народные изречения восхваляют героизм, патриотизм, любовь – все положительные и позитивные моменты человеческого общества.

Эти устойчивые выражения складывались в довольно длительный период, начиная с древности, отражая жизнь лезгинского народа в разные периоды до наших дней. И в зависимости от эпохи содержание паремий менялось. Передаваясь из уст в уста, от поколения к поколению, шлифовались, совершенствовались. И в результате сложилась целостная, богатая, устойчивая пословичная система.

Паремии помогают более глубокому осмыслению и раскрытию народной жизни, определению духовного идеала лезгинского народа, его мировоззрения, эстетических вкусов. Пределы жизни народа, охватываемые пословицами и поговорками, безграничны. Природу и идейную сущность пословицы сформулировал В.П. Аникин: «…это краткое, вошедшее в речевой оборот и имеющее поучительный смысл ритмически организованное поэтическое изречение, в котором народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт» [1, с. 14].

При рассмотрении идейно-тематического содержания лезгинских пословиц и поговорок выявляется, что они охватывают все представления народа о добре и зле, чести и достоинстве, труде и лени, особенности окружающего животного и растительного мира, характер человека, его положительные и отрицательные черты и многое другое. Они являются кладезью народных наблюдений, переживаний и настроений. Через пословицы и поговорки лезгин дошли до наших дней исторические события, мифические и реальные персонажи, сыгравшие в истории лезгинского народа немаловажную роль. В них сохранились отголоски родовых отношений, патриархальной семейной жизни, общинные нравы, которые утверждают честь, силу и достоинство народа. Например, у лезгин существует такая пословица, в которой подчеркивается достоинство коллектива: «Если народ завязнет в омуте – ты следуй ему».

В этих изречениях отразились классовые отношения: *Пулдихъфекьи, фекьи я, шариатни масс акъачуз жеда.* – «За деньги не только муллу, но и шариат можно купить». *Пачагьдиваъ, вахтуни деврал гьалда.* – «Не царь, а время благоденствует в мире». *Кесиб валайиб туш, угъри валайиб я.* – «Бедность не позор, воровство – позор».

Лезгинский народ отразил в пословицах свои наблюдения над социальной и общественной жизнью: *Воды в моря текут, деньги – в карман богатых. Кто силен, тот и прав. Когда бедняк в воде нуждается, и река высыхает.*

Немало пословиц и поговорок в лезгинском языке, связанных с тематикой духовенства: *Фекьидиз, халкъдивай, халкьдиз Аллагьдивай к1анда.* – «Мулла захочет у народа, народ захочет у Аллаха». «Сытый мулла хуже голодного волка».

Они выражают философские воззрения народа, вызваны к жизни не умозрительным постижением сущности явлений объективного мира, а практикой повседневного быта людей, конкретными запросами и стремлениями человека. Лезгинские пословицы являются выражением реалистических взглядов народа, выраженных не в отвлеченных понятиях и категориях, а в конкретной образно-поэтической форме. Такая философия и присуща народным массам.

Лезгинские пословицы отражают представления народа о материальности мира, его объективной реальности, независимой от воли человека: *Воду в реке не остановишь. Что прошло, то не догонишь.*

Для оценки отношения человека к родине, своему краю, отчему дому лезгины используют такие пословицы, как «*Кто разлучил с любимой, будет плакать семь лет, кто разлучил с родиной – всю жизнь». «Кто стоит на страже Родины, тот не боится смерти».*

Многочисленны пословицы о деятельности человека о труде и лени: *Кто берется за многое, тот не сделает и одного дела. Первый в работе – первый и в почете. Кто любит труд – тому и почет. Созданное своим трудом кажется дороже всего.*

Каждодневная практика, реальное столкновение с действительностью, испытание в критические моменты – вот обстоятельства, в которых, по лезгинским пословицам, проверяется истинность характеров, их подлинная сущность. Порою миросозерцание, отраженное в этих пословицах, настолько же сложно и противоречиво, насколько сложной была сама действительность, породившая эти изречения.

Изучение сложной идейно-художественной функции пословицы следует вести с целью учета самого разнообразного применения их в лезгинской разговорной речи. Они отличаются пестротой содержания. В них не только сила и точность народных наблюдений, но и противоречия, иногда вопросы. Они метко обрисовывают все самое ненавистное. Народная сатира обличает общество. Насмешке подвергаются все отрицательные явления жизни, в том числе скупость, лень, злословие, несправедливость.

В лезгинских пословицах во всем блеске и совершенстве видны живость, сметливость и гибкость народного ума. Как отмечал А.М. Жигулев, «его исключительная способность – метко схватывать в предмете или явлении самые характерные особенности. В краткой и чеканной форме народные изречения предельно ясно и доходчиво передают сложную и большую мысль» [4, с. 4].

«В лезгинском фольклоре также бытуют пословицы и поговорки в форме устного складно составленного краткого изречения или в форме легко запоминающегося образного выражения, содержащие мудрые советы, наставления, ценные и тонкие наблюдения над природой, общественными и личными отношениями людей, их обычаями, характером, выражающие национальную специфику» [3, с. 5].

При помощи пословиц и поговорок народ передает в образной форме свои мысли, чувства, переживания, психологическое состояние, выражает отношение к окружающему миру, событиям, фактам, дает идейно-эмоциональную оценку жизненным явлениям. Они помогают более глубокому осмыслению жизни, определению духовного идеала народа, его мировоззрения.

«Сравнение, иносказание, иронию, метафору, гиперболу, все доступные средства художественного изображения привлекает народ в излюбленный жанр своего творчества» [2, с. 27].

В данных изречениях лезгин широко используются всевозможные символические образы, т. е. предметы, явления природы, небесные светила. В них символы используются не только для описания внешних проявлений чувств, эмоций, но и для раскрытия внутреннего состояния души человека, его переживаний, страданий, а также радостных чувств. Символические образы, хотя и придают паремиям возвышенность, эмоциональность, в то же время отражают реалистические наблюдения. Они тесно связаны с жизнью народа, его бытом, мышлением, представлением о прекрасном.

Лезгинские пословицы и поговорки многообразны и многоцветны, словно радуга, они различаются по своим экспрессивно-эмоциональным оттенкам. Нельзя быть уверенным, что их семантическая классификация является вполне исчерпывающей и полной.

Пословичный фонд лезгинского языка достаточно богат и разнообразен по форме и семантике. В его составе множество выражений, отличающихся образностью и стилистической разноплановостью.

Нами была проведена идейно-тематическая классификация пословиц. Идейно-тематические группы отражают самые разнообразные стороны жизни лезгин: время, труд, лень, терпение, религия, человек, знания, нравственность:

лезг. *Агъдин са кьил лацу, са кьил чlулав жедач.* – «У бязи одна сторона белой, другая черной не бывает»*;*

лезг. *Буба амачирди садра етим я, диде амачирди – иридра.* – «Кто без отца – один раз сирота, кто без матери – семь раз»;

лезг. *Душманди чинеба кьада.* – «Враг исподтишка поймает»;

лезг. *Ажуз ламрал кьвед акьахда.* – «На слабого осла садятся по два».

лезг. *Авачир чан азраилдизни жагъидач.* – «Не существующую душу и Азраиль (ангел смерти) не найдет».

лезг. *Бахт кlанзаватlа, инсанар кlан хьухь.* – «Хочешь счастья – люби людей».

лезг. *Аялри гъвечlи чlавуз ахвар атlуда, чlехи хьайила – кьарай.* – «Дети, пока маленькие, не дают спать, когда взрослеют – не дают жить» и т. д.

В лезгинских пословицах отражены стремления к знаниям, образованию:

У него рост есть, ума нет. От ума – зла, а от дурака добра не бывает. Ум иметь и сумасшедший хотел бы. Умному один раз можно сказать, глупому – двадцать. Чем глупый друг, лучше умный враг. Ум – это не то, что можно купить. Хочешь иметь ум – учись. Он из тех, кто мало учился, но много знает.

Сами образы, сохранившиеся в лезгинском пословичном фонде, высвечивают все грани истории и культуры лезгин, их настроения, волнения, переживания и надежды.

Лезгинские пословицы богаты и разнообразны по форме и семантике. В них имеется большое количество устойчивых сочетаний, отличающихся образностью и стилистической разноплановостью. В основе пословичного стиля лезгин лежит живая разговорная речь лезгинского народа. В них используется множество различных выразительных средств, делая пословичную речь более образной, яркой и эмоциональной.

Широко используют их в своем творчестве лезгинские поэты и писатели, что говорит об их тесной связи с традициями народного творчества. К примеру, в творчестве лезгинских поэтов Сулеймана Стальского, Алибека Фатахова довольно часто встречаются пословичные выражения: *Мы сила, когда вместе, а не порознь*; *Если жадность на цепи не держать, беды не миновать; Шакал, привыкший воем выть, свою привычку не оставит; Старый враг не может быть другом; Нет крыльев, на крышу не прыгай; От слов пустых предостеречь необходимо; Учись, ищи, упорным будь; Каждый себя ханом мнит; Иному ложь ласкает слух; Человеку труд – отрада отрад; Хитры слова, так жди двойной игры* и т. д.

Ф.И. Вагабова пишет, что «раскрыть содержание таких пословиц и поговорок помогает ашугская поэзия, которая подтверждает народные наблюдения: «*Не ищи опоры в хане*» – ашуг Ахмед, «*Легче расплатиться с Аллахом, не приведи ханским должником стать*» – ашуг Саид, «*Кто хана другом сочтет, в жизни того не будет радости*» – Кюр Раджаб» [2, с. 173].

Лезгинские пословицы несут в себе скрытый смысл, порою их нужно разгадывать. Как отмечает А.М. Ганиева, «при переводе их на русский язык приходится «расшифровывать», выявлять скрытый смысл, который понятен тем, кто владеет языком оригинала, например: «Кьилик квай к1арас патахъли хьайит1а, къула пис гумм йида». – «Если нижнее полено окажется кривым, то очаг будет сильно дымить (т. е. от бестолкового начальника мало пользы); Валарай экъеч1на, рекьел алайдан кьил хун». – «Выскочив из кустов, разбить голову первому встречному на дороге» (не тому, кого поджидал)» [3, с. 9].

Анализ этих метких и лаконичных изречений лезгин говорит о культурно-исторической и психологической общности с другими народами. Однако своеобразие природно-климатических условий и нравственной жизни отдельных дагестанских народов породило и самобытные, специфические, характерные только для данного народа пословичные изречения.

Проведенный анализ идейно-тематического и художественного своеобразия лезгинских пословиц и поговорок привел к выводу о том, что приведенные к месту они играют ключевую роль в жизни данного народа. Способствуют освоению богатств родного лезгинского языка. Имеют большую эстетическую и этическую значимость. Все пословичные изречения лезгин по своему содержанию и идейно-художественным особенностям взаимосвязаны, и это реалистически отражает круг соприкасающихся друг с другом предметов и явлений объективного мира. Пословицы и поговорки как формулы мышления лезгинского народа превосходно учат речевой сжатости, лаконичности и образности.

Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва, 1957.
2. Вагабова Ф.И. *Формирование лезгинской национальной литературы*. Махачкала, 1970.
3. Ганиева А.М. *Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты)*. Махачкала, 2010.
4. Жигулев А.М. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Московский рабочий, 1958.

References

1. Anikin V.P. *Russkie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor.* Moskva, 1957.
2. Vagabova F.I. *Formirovanie lezginskoj nacional'noj literatury*. Mahachkala, 1970.
3. Ganieva A.M. *Poslovicy i pogovorki lezgin (issledovanie i teksty)*. Mahachkala, 2010.
4. Zhigulev A.M. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1958.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-545-547

***Kurbanova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, IYALI of the Russian Academy of Sciences; senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

FOLKLORE TRADITIONS IN BATYRAY'S WORK. The heroes of Batyray's early songs are characterized by a romantic loftiness of feelings and physical strength, which allows them, like the heroes of fairy tales, to perform incredible actions and heroic deeds. The woman in the image of Batyray is unusually beautiful – agate eyebrows, yakhon eyes, a paper-white forehead, a thin figure. But the greatness of Batyray as a poet lies not only in the fact that he was able to comprehend the folk poetic traditions in creating the image of the highlanders. Based on the analysis of the social structure of the Dargin village, he created realistic examples of representatives of different strata of the then society, expressed love for the hardworking peasant and branded the rich and the clergy with shame. The author concludes that in Batyray's songs the lyrical conflict is created with the help of folklore symbolic images. Some of them can be used in the same way in relation to a woman and a man. In the Dargin folk lyrics, the process of folding folk song symbolism continued in the era of the separation of singers-improvisers as a group from the larger group of singers.

Key words: **Batyray, poet, hero, folklore, song, mountaineer, mountaineer, traditions, folk, image, singer, chungur, epithet, metaphor.**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы РАН, г. Махачкала, доц. Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ БАТЫРАЯ

Поэзия Батырая – великого гуманиста прошлого столетия – итог достижений даргинской лирики, венец даргинской поэзии. Героям ранних песен Батырая присущи романтическая возвышенность чувств и физическая сила, позволяющая им, как и героям волшебных сказок, совершать невероятные действия и героические поступки. Женщина в изображении Батырая необычайно красива – агатовые брови, яхонтовые глаза, бумажно-белый лоб, тонкий стан. Но величие Батырая как поэта состоит не только в том, что он сумел постичь народно-поэтические традиции в создании образа горца. На основе анализа социальной структуры даргинского села он создал реалистические образцы представителей разных слоев тогдашнего общества, выразил любовь к крестьянину-труженику и заклеймил позором богачей и представителей духовенства. Автор делает вывод о том, что в песнях Батырая лирический конфликт создается с помощью фольклорных символических образов. Некоторые из них могут быть употреблены одинаково по отношению к женщине и мужчине. В даргинской народной лирике процесс складывания народно-песенной символики продолжался в эпоху выделения певцов-импровизаторов из среды носителей фольклора.

Ключевые слова: **Батырай, поэт, герой, фольклор, песня, горец, горянка, традиции, народная, образ, певец, чунгур, эпитет, метафора.**

Актуальность исследования обусловлена отсутствием разработанности темы, связанной с фольклорными традициями в творчестве даргинского дореволюционного поэта Омарла Батырая. Величие Батырая как поэта состоит не только в том, что он сумел постичь народно-поэтические традиции в создании образа горцев. На основе анализа социальной структуры даргинского села он создал реалистические образцы представителей разных слоев общества того времени, выразил любовь к крестьянину-труженику и заклеймил позором богачей и невежественных представителей религии. [1–5].

Целью работы является рассмотреть использование поэтом в своих песнях всего многообразия фольклорных традиций. Цель работы реализуется в решении следующих задач: показать эстетическую природу песен Батырая, исследовать использование фольклорных традиций в его творчестве, провести анализ образов и выразительных средств, использованных поэтом.

Анализ фольклорных традиций в творчестве Батырая в даргинской литературе имеет теоретическое значение: он позволяет несколько расширить теорети-

ческую область изучения фольклорных традиций в творчестве классика даргинской литературы Омарла Батырая.

Практическая значимость связана с возможностью использования данной работы в вузовском лекционном курсе, в спецкурсах по исследованию фольклорных традиций в творчестве Батырая.

В даргинских селах издавна славились певцы, обладающие приятным голосом, умеющие виртуозно играть на чунгуре, способные импровизировать на основе народно-поэтических текстов. Батырай не только удачно совместил все эти качества певцов, но и превзошел всех своих предшественников и достиг вершин поэтического мастерства. Первый поэтический опыт Батырая – это те же народные песни, в которых способы создания образа и словесного его воплощения остались прежними, хотя певец, смотря на то, кому они адресованы, вносит в исполняемое произведение нечто новое. На первых порах такие изменения происходили путем отбора из богатого арсенала изобразительно-выразительных средств народной лирики того, что, по мнению певца, больше импонировало слушателям и соответствовало лирическому строю исполняемой в данный момент песни.

Таковы, например, импровизации «Твоя и моя любовь» (ср. с «В бескрайних горах» – «Дубагар дубуртазир»), «Сокол акушинских хребтов» (ср. с «Эй, уходящий, уходящий» – «Эй, аркьяни, аркьяни»), которые отличаются от народных только несколькими тропами. Здесь элементы импровизации проступают еле заметными штрихами. Поэтому в этих произведениях мировосприятие певца в целом остается фольклорным.

Усвоив эстетическую природу народных песен, где рисуется внешний облик горянки, Батырай строит импровизацию или путем нанизывания привычных образов, или в известную схему вносит свои изменения.

Кагъалла андайлишир
Цlудара къашла нудбар,
Нудбела дяхlярауr
Лягlлу-якьутла хlулбар,
Цlудара хlавайлишир
Цlуб арцла гlяббасунар,
Цlуб игlя хъяб някъбашир
Ахсинаг буслусунар.

На бумажном лбу
Черные агатовые брови,
Под тенью бровей
Яхонтовые глаза,
На черном платье
Бело-серебряные монеты,
На белых перламутровых запястьях
Жемчужные браслеты. (Подстроч. перевод).

Вслед за народной песней Батырай создает романтически возвышенный образ горянки. Внешность героини, изображенной в песне, призвана показать не только природную красоту женщины. Обратим внимание на то, как поэт показывает лоб, глаза и руки, т. е. открытые взору части тела горской девушки. Поэт не смог бы говорить о ее других природных достоинствах, не нарушая горского этикета.

Богаты одежда и украшения горянки. И этим певец хочет показать, что она достойна лучшей жизни. Сначала выделяются бумажно-белый лоб, агатовые брови, яхонтовые глаза, перламутровые запястья (руки), потом – черное платье, бело-серебряные монеты на нем, жемчужные ожерелья на запястьях. Лоб, брови, глаза, руки горянки не меньшее богатство, чем драгоценные камни.

Изобразительные возможности сравнения с большим мастерством были использованы Батыраем в песне («Ту, которую полюбил»):

Талхъа къарчигъалаон
Хьадуцибил бикlлиши

Гордая голова,
Словно у княжеского сокола.

Походку женщины поэт сравнивает с легким бегом трехлетнего жеребенка. В следующих строках в образе последовательно выделяются другие приметы: черные глаза, как аварский горох, и брови похожи на отблески египетского клинка. Для создания портрета героини Батырай пользуется не только традиционной фольклорной схемой – нанизыванием эпитетов. Основную нагрузку здесь несут сравнения. Такое последовательное, целенаправленное использование сравнений для описания внешнего облика горянки в даргинской поэзии встречается впервые. Традиционные фольклорные эпитеты: «яхонтовые глаза» (лягlлу якьутла хlулби»), «красный огонь» (хlинтlин цlа), «щербетные глаза» (шарабла хlулби), «сахарное сердце» («чакар уркlи»), «сахарное дерево» («чакалла галга»), «шербетный источник» (шарабла гlиниз), «бумажный лоб», (кагъарла анда) и т. д., встречаются в этом и других импровизациях Батырая.

В импровизациях о храбреце находит образное выражение неприятие народом существующих социальных устоев и морально-этических норм. Песни эти, выражающие мечту народа о свободной жизни, звучат как гимн храбрецу, наделенному народными певцами сверхъестественной силой. Особенность этих песен в том, что они по своему характеру являются застольными гимнами (деза) и в жанровом отношении близки к народным песням. Традиционные элементы в них еще преобладают над импровизированными.

Образ храбреца в песне («Урчила кванилиу») «Под грудью коня» напоминает эпического героя. Он создан путем гиперболического описания его коня:

Урчила кванилиу — Под грудью коня
Карбан хьурадикьани, — Ты укроешь караван,
Ярагьла дяхlярау — Твоего оружия тень
Хlуреба тlашиани. — Скроет войско под собой

Аналогично рисуется герой и в песне («Куцlи вацlа цlябдикьул») «Затемняющий лес», где описываются одежда и оружие. А храбрец из импровизации «Гриву чудища схватив» («Ял дуцили аждагьа») показан в действии, он сражается с врагами. Храбрец внушает страх неприятелю, но облик врага не очерчен.

Батыраевский храбрец – гиперболизированное воплощение народных представлений о свободной личности и нормах его поведения. Некоторые его песни звучат как гимн мужеству, подвигу. Эта идея, к примеру, в песне «У прославленного героя» («Хlакьли гlвяхlна гьвабзала»), подчеркнута образом памятника, поставленного у дороги. У храбреца нет могилы на кладбище:

Хlакьли гlвяхlна гьвобзала
Хlвябразир хlвяб ахlдирар,
Шивухъун багьадулла
Гьво дублир цlилда дирар.

У прославленного героя
На кладбище не бывает могилы,
И надгробья храбрецам
Ставят на краю дороги.

В этой песне, как и в народных песнях, Батырай не рисует индивидуального облика героя. Мы не знаем, чем прославился храбрец, однако поэт, творя в рамках народной лирики, высказал свое отношение к герою, к обществу, в котором нет возможности развернуться незаурядной личности.

Рассмотрение идейно-тематической структуры песен о храбреце показывает усиление в них социальных мотивов по сравнению с народными песнями. Этому способствует и то, что поздние импровизации Батырая, как даргинские застольные гимны, величальные песни (деза), не прикрепляются к определенному лицу. Они через восприятие обобщенного героя, находящегося в поисках путей борьбы с существующим строем, затрагивают общественные вопросы.

Таким образом, от импровизации с портретной характеристикой храбреца Батырай перешел к созданию песен путем обобщения явлений окружающей действительности. Наряду с песнями-портретами, Батырай создавал и импровизации на основе народных любовных песен с монологической формой композиции. Такие песни вмещают в себя раздумья, размышления по поводу самых разнообразных жизненных ситуаций. Большинство песен-монологов композиционно построены по принципу художественного параллелизма, подчиняющегося законам, выявленным еще А.Н. Веселовским в «Исторической поэтике».

Художественный параллелизм, по словам Веселовского, «покоится на сопоставлении субъекта и объекта по категории движения, действия как признака волевой жизнедеятельности».

Для создания образа лирического героя народная песня берет картину природы либо гармонирующую настроению героя, либо контрастирующую с этим настроением.

Батырай в первый период своего творчества должен был обратиться к этому приему как наиболее распространенному и легко поддающемуся усвоению:

Гьикlди ахъ дубурташир
Вава гьанни кьар дуръар,
Хlу гьанни дила дуръар
Чалхлизир чакар уркlи.

На тех высоких горах,
Тоскуя по цветку, сохнет трава,
По тебе, тоскуя, сохнет,
В теле сахарное сердце.

А.Н. Веселовский говорил, что история развития художественного параллелизма в устно-поэтическом творчестве приводит, в конечном счете, к переходу его в сравнения и символы. Это подтверждает и фольклор даргинцев. Процесс перехода параллелизмов в сравнения и символы находит свое выражение и в творчестве певцов-импровизаторов.

Так, в песне Батырая «Мне бывает очень жаль», посвященной бесправному положению горянки, явственно виден переход параллелизма в символический образ. Стихотворение делится на две части. Первая часть – картина из мира природы. Стихи рассказывают о похищении ягненка волком:

Нуни язихъ дикьани
Чубки мургъе мукьара,
Азаюнтла диркьанир
ДуцибхIили хьанцl бицlли.

Мне бывает очень жаль
Златорунную овцу,

Если волк ее настиг
В Азаюнтской стороне.

Вторая часть переносит повествование в мир человеческих отношений. В ней рассказывается о положении женщины, которая, будучи выдана замуж за нелюбимого, чувствует себя ягненком, уворованным волком:

ГIурра язихъ дикьани
ЦIуба гIяраби лагьа,
Мигла хъвяммела хъулир
РуркъвяхIили солдатли.

Еще больше мне жаль
Аравийского голубя,
Когда в доме с дубовыми балками
Солдат приручает его.

Поворот к изображению человеческих отношений во второй части становится ясным, когда появляется образ дома, в котором голубь подвергается дрессировке. Первую часть песни с образами златорунной овцы и волка по своему художественному строю трудно отличить от народной песни. Символический образ аравийского голубя приближает изображение человека к фольклорному и во втором четверостишии. Однако обе части образуют как бы новое качество. При соотнесении со вторым четверостишием образы ягненка и волка теряют свое природное содержание. Под ними читатель разумеет горянку и ее нелюбимого мужа. И в этом смысле они воспринимаются как своего рода метафорические образы. Слушатель постигал смысл этой песни посредством фольклора, где горянка изображена беспомощной, бессильной и неспособной постоять за себя.

Батырай один из первых в даргинской литературе сумел показал тяжелую и безрадостную жизнь горской девушки. Она очень часто по воле родителей выходила замуж без любви. Среди его песен о семье нет ни одной, которая повествовала бы о счастливой любви. Главная их тема – неравный брак, а женщина – жертва обстоятельств и мужа-тирана. Поэту искренне жаль ее, он раскрывает внутренний мир горянки, передает ее переживания.

Следование народно-поэтическим образцам обнаруживается в образе героя первых произведений Батырая. В некоторых импровизациях нет представления об определенном человеческом облике.

«Серый волк в лесной глуши» («Ва хьар вацIайла хьанцI бицI») – одно из первых произведений поэта, которое было создано на основе народной лирической песни. Основной мотив импровизации – тема неудавшейся любви. При рассмотрении идейно-образного строя стиха нельзя не заметить его почти полного подчинения канонам фольклорной поэтики.

Стихия народно-образного мышления, ее традиционных символов полностью подчиняет себе авторскую мысль, которая все же ощущается нами как его переживания:

Ва, хьар вацIайла хьанцI бицI,
ХIула авъалла тIвяхI дургI,
Дила дигул мукьалла
Диркводи чакар уркIи.

Серый волк в лесной глуши,
Чтоб у тебя четыре ноги сломались,
Моего ягненка любимого,
Сердце сахарное съел.

Шулла цIудара хъирхъа.
ХIула лига мухIли дургI,
Дила кьабул шалайла
Диржади шараб хIулби.

Черный ворон со скалы,
Да расколется твой клюв:
У света очей моих
Глаза выпиты тобой.

Жалоба героя на горькую судьбу передана фольклорными средствами, в символических образах, характерных для народных любовных и семейно-бытовых песен. Сетования лирического персонажа на неудавшуюся любовь в четверостишии выражены в образной символике волка и ягненка. Первые две строки заключают в себе символический образ, последние – другой образ, противоположный первому. Расположенные один за другим, они вызывают представление о той злой силе, которая губит предмет любви лирического персонажа. Такое же противопоставление наблюдается и во второй строфе, ибо черный ворон в даргинском словесном искусстве является символом несчастья.

Таким образом, проведенный анализ привел к выводу о том, что в песнях Батырая лирический конфликт создается с помощью фольклорных символических образов. Некоторые из них могут быть употреблены одинаково по отношению к женщине и мужчине. В даргинской народной лирике процесс складывания народно-песенной символики продолжался в эпоху выделения певцов-импровизаторов из среды певцов – носителей фольклора.

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О. *Очерки дореволюционной даргинской литературы.* Махачкала, 1963.
2. Вагидов А.М. *Поиск продолжается.* Статьи. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2000.
3. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
4. Магомедов З.А. *Жизнь и творчество Батырая.* Махачкала, 1971.
5. Магомедов З.А. *Композиция песенной лирики народов Дагестана.* Махачкала, 2003.

References

1. Abakarova F.O. *Ocherki dorevolyucionnoj darginskoj literatury*. Mahachkala, 1963.
2. Vagidov A.M. *Poisk prodolzhaetsya.* Stat'i. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2000.
3. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Magomedov Z.A. *Zhizn' i tvorchestvo Batyraya*. Mahachkala, 1971.
5. Magomedov Z.A. *Kompoziciya pesennoj liriki narodov Dagestana.* Mahachkala, 2003.

Статья поступила редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-547-549

***Kurbanova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, IYALI of the Russian Academy of Sciences; senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*
***Gashimova Z.Sh.,** MA student, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

FEATURES OF DARGINSKY VERSIFICATION. Principles of rhythmic organization of poetry are diverse, and depend on the nature and specifics of the language. Rhythmic basis of poetic speech remains the same and unchanged for the Dagestan peoples. In Dagestan languages, both longitude and stress are weakly expressed. And that is why Dagestani poetry is based on a syllabic system of versification that requires the same number of syllables per line. The principles of rhythmic organization of poetry are diverse, and depend on the nature and specifics of the language. However, the rhythmic basis of poetic speech, established since ancient times, remains uniform and unchanged for the Dagestan peoples. Such a common basis is the division of speech into rhythmic commensurate segments-poems. In the Dargwa language, as in the languages of other peoples of Dagestan, both the length of the vowels and the stress are weakly expressed. Therefore, Dargwa vowels by their very nature don't become rhythmic foundations for versification, which relies on metrics.

Key words: **versification, rhyme, rhythm, stanza, syllable, line, verse, rhythmic organization, meter, metric, versification system, rhyming.**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы РАН, г. Махачкала; доц. Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*
***З.Ш. Гашимова,** магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКОГО СТИХОСЛОЖЕНИЯ

Принципы ритмической организации поэзии многообразны и зависят от природы и специфики языка. Однако ритмическая основа стихотворной речи, установленная с давних времен, остается единой и неизменной для дагестанских народов. В дагестанских языках как долгота, так и ударение слабо выражены. И поэтому в основе поэзии дагестанцев лежит силлабическая система стихосложения, требующая одинакового количества слогов в строке. Такой общей основой является членение речи на ритмические соизмеримые отрезки-стихи. В даргинском языке, как и в языках других народов Дагестана, как долгота гласных, так и ударение слабо выражены. Поэтому гласные звуки в даргинском языке по самой своей природе не в состоянии стать ритмическими основами для такого стихосложения, которая опирается на метрику.

Ключевые слова: **стихосложение, рифма, ритмика, строфа, слог, строка, стих, ритмическая организация, стихотворный размер, метрика, система стихосложения, рифмообразование.**

В последнее время в литературоведении возрос интерес к вопросу изучения эстетики, художественности и поэтики стиха. И этот интерес обусловлен тем, что дагестанский стих переживает в наше время заметное развитие. Стихосложение в национальном, ритмическом, функциональном отношениях носит всесторонний характер, и поэтому, наверное, теория стиха должна все время пополняться и концентрироваться за счет исследований его неисследованных сторон. Отказ от традиционности придало ему новые свойства. Значительно усложняется ритмическое построение стихотворной речи, главным стремлением которого становится преодоление устаревших условностей, усиление естественной колоритности и ясности, в результате чего стихосложение обретает более свободную форму. Изменения и поиск новых форм происходят в основном в поэзии. Благодаря этому положению и возрос интерес литературоведов к вопросам стиховедения. Надо отметить, что литературная стихотворная речь не была изобретением какого-то поэта или группы поэтов, в какой-то стране, в какую-то эпоху. В литературе у всех народов она возникла совершенно самостоятельно, на основе одной и той же общей и давней традиции. Это была традиция народных песен, которые тоже отличаются стихотворной ритмичностью своего словесного строя [1–5].

Актуальность исследования обусловлена отсутствием разработанности темы, связанной со спецификой даргинского стихосложения, а также особенностями ее становления и развития. Поэтому на сегодняшний день в дагестанском литературоведении остается много проблем в изучении этого вопроса. Стихосложение должно быть изучено в связи с изучением поэтики, стиля стиха: ритм стиха строится не только на одинаковом количестве слогов, чередованием ударных и безударных слогов и т. д., но ритмическая структура стиха усиливается с помощью поэтических особенностей, так же, как и поэтика получает яркое звучание за счет ритма стиха.

Целью работы является рассмотреть многообразие принципов ритмической организации даргинской поэзии.

Цель работы реализуется в решении следующих задач: показать пути развития даргинского стиха, начиная от фольклорных произведений; определить размеры даргинского стиха; рассмотреть рифму в даргинской поэзии, строфику.

Анализ структурных компонентов даргинского стиха имеет теоретическое значение в исследовании проблем стихосложения, позволяет несколько расширить теоретическую область изучения даргинского стиха и его основных тенденций, проследить процесс обогащения поэтики.

Практическая значимость связана с возможностью использования статьи в вузовском лекционном курсе, в спецкурсах по исследованию поэтики и теории даргинского стиха.

Силлабо-тоническая система опирается на противопоставление ударных и безударных слогов. В основе силлабо-тоники лежит принцип строения русского народного стиха: соизмеримость соотносимых стихов по количеству и силе ударных слогов. Ритмическими единицами стиха в силлабо-тонической системе, как и в метрической, является стопы (хорей, ямб, дактиль, амфибрахий, анапест), т. е. ритмическую основу этой системы составляет ударный слог с примыкающими к нему безударными.

Силлабическая, или слоговая система стихосложения выдвигала в качестве ритмической организации стиха равное количество слогов в каждой строке. Этот принцип присущ поэзии тех народов, в языках которых ударение очень слабо выражено или прикреплено к определенным слогам в слове. Кстати, этой системой пользовались и русские поэты. Но для русского языка, где ударение беглое, силлабическая система стала малопригодной: подлинной ритмической соизмеримости стихов она создать не могла.

Тоническая система стихосложения связана с постоянным и сильно выраженным ударением, т. е. ритмическая основа ударения.

Соизмеримость стихов, делающая их основными ритмическими единицами, достигается за счет слога. Но сами по себе слоги не представляют еще ритмических единиц. Они служат материалом для ритмического строения стиха. Сила слога в одних языках, таких как русский, немецкий и английский, зависит от грамматического ударения, в других, таких как древнегреческий, латинский, арабский и персидский – от долготы. В зависимости от этого и существуют различные системы стихосложения.

Важным трудом в изучении дагестанского стихосложения является работа М.-З. Аминова «Тенденции развития дагестанского стихосложения» (1975 г.), в которой впервые в дагестанском литературоведении были рассмотрены все основные разделы стиховедения: ритмика, рифма, строфика, тоника.

В даргинском литературоведении изучению стихосложения уделялось меньше внимания, нет целостных исследовательских работ по данной теме, несмотря на то, что отдельные вопросы, затрагивающие те или иные аспекты даргинского стихосложения, рассматривались в трудах З.А. Магомедова «Поэтика песенной лирики народов Дагестана» и «Жизнь и творчество Батырая». Здесь автор делает попытку показать картину многообразия ритмической организации поэзии. Говорит о рифме, ритме, об аллитерации и звуковых повторах в даргинской поэзии.

Но в работах З.А. Магомедова проблема стихосложения не получила полного и всестороннего освещения, так как перед ним стояли другие цели. В его работах больше делается акцент на ориентацию тех или иных явлений ритмической организации стиха без особого анализа, показа эволюции стиха.

Кроме того, даргинцам не характерна и силлабо-тоническая система стихосложения, определяющаяся не только количеством слогов, но и числом ударений и их расположением в стихотворной строке.

Как мы говорили выше, силлабическая система требует соблюдения в стихотворной строке одинакового количества слогов. Но наряду с этим признаком некоторые ученые выдвигают и другие характерные стороны этой системы.

Например, исследователь литературной теории Л.И. Тимофеев утверждает: «Для так называемого силлабического стиха характерно не только равное количество слогов, что обычно указывают как на основной признак его ритмики, так и на то обстоятельство, что в нём учитывается и определенное распределение ударных слогов». Однако это утверждение не подтверждает даргинский стих: в нем не всегда соблюдается определенное расположение ударных слогов.

Подобного мнения придерживается и исследователь аварского стиха А.А. Ахлаков. Он пишет: «В отдельных стихах мы можем заметить некоторую кажущуюся тенденцию к упорядочению чередования ударных и безударных. Но какой-либо закономерности в этом нет, а некоторое повторение чередования в строках объясняется синтаксическим параллельным построением стихов, что очень характерно для устной народной поэзии». Рассуждая над силлабической системой стихосложения Тимофеев утверждает: «Процесс так называемой тонизации силлабического стиха подготовил почву для возникновения силлабо-тонического стихосложения».

Мы думаем, что эта «тонизация» силлабического стиха не в состоянии создать в настоящее время почву для силлабо-тонического стиха, ибо этой «тонизации» пока что нет в даргинской силлабической системе стихосложения.

Кроме того, Тимофеев своим таким утверждением силлабическую систему стихосложения считает второстепенной системой, которая уступает в своем звучании силлабо-тонической системе стиха. Это совершенно неверно. По своим достоинствам эта система нисколько не уступает никакой другой.

Как было сказано выше, подобное «недоверчивое» отношение к силлабической системе стихосложения опровергает творчество классиков дагестанской литературы и поэзию Р. Гамзатова, писавших силлабическим стихом.

Силлабическая система требует соблюдения одинакового количества слогов в строках. Однако следует отметить, что у народов Дагестана сохранились песни древнего происхождения, которые по своим словесно-музыкальным данным не имеют строго определенной метрической структуры. Например, даргинская трудовая песня:

Бахъяя, бяхъяя! – 6
Бяхъябилла кихъя бургI – 7
XIабяхъбилла някъби дургI – 8
Мучарион пашкадяхъяб – 8
Вана ниъван цIубсадиаб – 8
Бахъяя, бяхъяя! – 6

Первая и последняя строки данной трудовой песни состоят из шести слогов, вторая – из семи, а третья, четвертая и пятая – из восьми слогов. Возможно, что метрическая неравномерность дополнялась протяженностью голоса. Если в трудовых и обрядовых песнях в целом, за исключением некоторых строк, имеется семи- и восьмисложный стих, то в детских песнях-диалогах эти размеры совершенно не соблюдаются. В одной и той же песне могут быть четырех-, пяти-, шестисложные строки, например:

Ва, ваца, сирина! – 6
– Се, рикIулри, хIурина? – 7
– XIела мухъила хъучиб – 7
– ЭмхIе кIебну чербука – 7
– Чина букишав? – 5

– Дярхъла унзала гьала – 7
– Дярхъла унза чинара? – 7
– Цlали дигуб! – 4
– Цlа чинаба? – 4
– Шинни дишун! – 4

Эти песни без мелодии немыслимы. Возможно, в свое время их пели с определенной, присущей только им мелодией. Ритмическая система в этих песнях возникает только при пении, но в напевах вряд ли можно найти какую-нибудь другую систему, кроме системы логических ударений, присущей обычно прозаической речи. Напев же, на которой пелись эти песни, нам неизвестен. Подобные песни древнего происхождения, их единицы.

В некоторых стихотворениях даргинские поэты создает особую интонацию. В стилевом отношении сюжетные стихотворения аналогичны восьмистишиям.

Все эпические и лирические песни народов Дагестана созданы с учетом этой норму слогов, что и дает ритм даргинскому стиху. Всегда ли придерживаются этой нормы стихотворцы? Да. Если в строке не хватает одного слога или же есть один лишний слог, то автор в целях сохранения ритмической организации стиха, равномерного количества слогов в народной песне допускает морфологические изменения.

Детахъибти унц чумрил – 7
Багьес чебси саб хlечи ... – 7
Сколько быков было потеряно
Должен это сам ты знать.
(подстрочный пер.)
А по нормам литературного языка должно было быть так:
Детахъибти унци чумрил – 8
Багьес чебси саб хlечи ... – 7

В строке одним слогом оказалось больше, и автор вместо слова «унци» (быки) употребил слово «унц» (бык). Этим он сохранил и равное количество слогов в строке, и ритм стиха.

Песенному творчеству даргинцев не всегда характерна строгая строфичность – один из элементов композиции. Нередко песенный текст состоит из трех, пяти, одиннадцати и т. д. стихотворных строк. Чаще всего строфичность характерна для песен-четверостишей, песням частушечного характера, известным в народе как хабкуб.

Строфичность нередко характерна и протяжным песням на различные темы, бессюжетным героическим песням. Она в песне не только выполняет структурную роль, но и способствует развитию темы песни, раскрытию характера персонажей.

Следует отметить, что двучленному построению, как правило, подчиняется и песенная строфа. Обычно она состоит из четырех стихотворных строк, где в первых двух стихах дается описание природы, а в двух последующих – сходную с первой по признакам поэтическую картину чувств и переживаний.

Созданию строфичности нередко способствует припев, который «отделяет сходные группы стихов», а также, повторяясь, вводит в песню другого типа сходные группы стихов.

В даргинском песенном творчестве, хотя и редко, встречаются строфы, состоящие из двух, трех стихотворных строк.

Самой часто используемой формой стиха (назму) в творчестве даргинских дореволюционных поэтов являлась короткая маснат.

Произведения поэтов, как и другие их лирические произведения, не имели названий.

На рубеже 19–20 веков под влиянием русской литературы даргинские поэты начинают озаглавливать свои произведения. В конечном бейте – макта (от арабского слова «пресечение») – традиционно использовали тахаллус – поэтическое имя или «подпись». Это мы наблюдаем в творчестве Батырая, Сибир-Магомеда, Абдуллагаджи, Гапизгаджи.

Стихи Сибир-Магомеда.

Гlяхlгъабзала хlял дагьес
Урчи мухъили далхан,
Гъабзала мягlна дагьес
Цlуб арцла ярагъ калгьан,
Мургье Сибир-Мяхlяммад…
Жумягl дуги чирагъван
Хатlаагар дила чарх,
Дуцили хатlализи,
Аркулрав Сибирлизи…

Можно узнать, какой храбрец,
Как коня он ячменью кормит,
Можно, какой храбрец, понять
По оружию из белого серебра
Золотой Сибир-Магомед…
Как лампада в пятничную ночь,
Безгрешное мое тело,
Обвинив в ошибках,
Отправляют в Сибирь…
(Подсторочный перевод)

В 60–90 годах 20 века в даргинской поэзии появились самые разнообразные вариации соединения стихотворных строчек. Самой используемой моделью остается четверостишье, но появились различные строфические модификации. К примеру, у Сулеймана Рабаданова встречаются двух-, четырех-, шести-, восьми-, четырнадцатистрочные, у Амир Гази – двух-, трех-, пяти-, шести-, восьмистрочные, у Аминат Абдулманаповны – двух-, четырех-, шести-, восьми-, десятистрочные. Довольно разнообразен строфический строй Р. Рашидова в стихах постсоветского периода, Х. Юсупова, З. Ханум.

Если в содержательно-смысловом отношении постсоветская поэзия развивается в традициях опыта даргинской литературы, то в формально-структурном отношении в ней появились новые формы (венок сонетов, стихотворение в прозе, стихотворение-рассказ, центон, полидром, пародия, преувеличение, акростих, телестих, месостих, юмористическая пародия).

Таким образом, проведенный анализ привел к выводу о том, что известную ритмичность стиха, напевность речи создаст, хотя и слабо выраженная, долгота гласных. Появление в родной поэзии таких форм, интерес к обновлению ресурса родной художественной словесности незнакомыми ей композиционными методами и формами подтверждает интерес даргинских поэтов к достижениям мировой литературы, и в силу своего таланта они осваивают национальные традиции в рамках мировых достижений в этой области. В народном музыкальном стихе указанная особенность морфологической структуры даргинского языка используется певцами, которые сохраняют или опускают длинноту гласных в зависимости от ритмично-музыкального построения песни.

Библиографический список

1. Ахлаков А.А. *Героико-исторические песни аварцев*. Махачкала, 1968.
2. Магомедов З.А. *Жизнь и творчество Батырая*. Махачкала, 1971.
3. Тимофеев А.Н. *Основы теории литературы*. Москва, 1971.
4. Хайбулаев С.М. *Поэтика аварской народной лирики*. Махачкала, 1967.
5. Абрамович Г.Л. *Введение в литературоведение*: учебник для студентов педагогических институтов. Москва, Просвещение, 1979.

References

1. Ahlakov A.A. *Geroiko-istoricheskie pesni avarcev*. Mahachkala, 1968.
2. Magomedov Z.A. *Zhizn' i tvorchestvo Batyraya*. Mahachkala, 1971.
3. Timofeev A.N. *Osnovy teorii literatury*. Moskva, 1971.
4. Hajbulaev S.M. *Po`etika avarskoj narodnoj liriki*. Mahachkala, 1967.
5. Abramovich G.L. *Vvedenie v literaturovedenie*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva, Prosveschenie, 1979.

Статья поступила редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-549-552

***Kurbanova E.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, IYALI of the Russian Academy of Sciences; senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*
***Magomedova M.K.,** MA student, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

THE ORIGINALITY OF SULEYBAN RABADANOV'S LOVE LYRICS. Suleiban Rabadanov is a poet of life, he is a subtle psychologist who feels the beauty of the world, knows how to love and enjoy happiness with his beloved. S. Rabadanov sang this feeling not only in relation to a woman, because love in his poetry is the basis of everything on earth, the most precious feeling. Love is hidden in all the manifestations of the poet's contentment, in everything that he magnified. S.

Rabadanov's love lyrics occupy a special place in Darginian literature. His poetry bears the imprint of a holistic view of national reality as an integral organic part of all mankind, the depth of self-knowledge and, as a result, familiarization with universal values. S. Rabadanov's poetry is rooted in traditions of the original Dagestan culture, but at the same time it is characterized by a modern representation of the world. in his love poetry, he is extremely frank, he is sincere with the reader and this is his dignity. The philosophical sound of S. Rabadanov's love poetry is observed in almost every work of the 60-80's of 20th century – during the poet's creative life, which the researchers have chosen for analysis.

Key words: **lyrics, originality, love, poet, passion, timidity, tenderness, feelings, love lyrics, emotions, lyrical heroine, beloved, metaphor.**

***Э.М. Курбанова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы РАН, г. Махачкала, доц. Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

***М.К. Магомедова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: emma.kurbanova.70@mail.ru*

СВОЕОБРАЗИЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ СУЛЕЙБАНА РАБАДАНОВА

Сулейбан Рабаданов – поэт-жизнелюб, тонкий психолог, который чувствует красоту мира, умеет любить и радоваться счастьем со своей возлюбленной. Это чувство С. Рабаданов воспевал не только по отношению к женщине, ведь любовь в его поэзии – основа всего сущего на земле, самое дорогое чувство. Любовь скрыта во всех проявлениях поэта, во всем, что он воспевал. Любовная лирика С. Рабаданова в даргинской литературе занимает особое место. Его поэзия несет на себе отпечаток целостного взгляда на национальную действительность как неотъемлемую органическую часть всего человечества, глубину самопознания и, как следствие, приобщения к общечеловеческим ценностям. Поэзия С. Рабаданова вросла корнями в традиции самобытной дагестанской культуры, но вместе с тем ей характерно современное представление мира. В своей любовной поэзии он предельно откровенен, искренен с читателем, и в этом заключается его достоинство. Философское звучание любовной поэзии С. Рабаданова наблюдается почти в каждом произведении 60–80 гг. 20 в., так сказать, на всем этапе творчества поэта, который был выбран нами для анализа.

Ключевые слова: **лирика, самобытность, любовь, поэт, страсть, робость, нежность, чувства, любовная лирика, чувства, эмоции, лирическая героиня, возлюбленная, метафора.**

Весьма своевременной представляется тема настоящего исследования, потому что любовная поэзия С. Рабаданова, имеющая систему собственных ценностей, основанных на унаследованных от предыдущих поколений даргинских поэтов идеях и нормах, до сих пор не стала объектом специального изучения.

Творчество С. Рабаданова – целый этап в развитии дагестанской, даргинской литературы, уникальное явление соединения полноты поэтического восприятия мира и этнокультурных особенностей Дагестана.

Любовная лирика С. Рабаданова в даргинской литературе занимает особое место. Его поэзия несет на себе отпечаток целостного взгляда на национальную действительность как неотъемлемую органическую часть всего человечества, глубину самопознания и, как следствие, приобщения к общечеловеческим ценностям. Она вросла корнями в традиции самобытной дагестанской культуры, но вместе с тем ей присуще современное представление мира. Вся его поэзия посвящена воспеванию и возвеличиванию человека. С. Рабаданов – народный поэт Дагестана [1–4].

Целью данного исследования является изучение и анализ любовной лирики С. Рабаданова.

Изучая представленную тему, мы ставим перед собой следующие задачи:

– раскрыть тему любовной лирики как одну из основных в творчестве С. Рабаданова;

– дать характеристику лирических произведений поэта;

– выявить национальные особенности и своеобразие лирики.

Теоретическая и практическая значимость состоит в попытке исследования малоизученных аспектов лирики С. Рабаданова.

Можно использовать результаты работы в процессе преподавания научных дисциплин в вузе: «Даргинская любовная лирика», «Даргинская поэзия 60–80 гг.», в подготовке спецкурсов для студентов.

Тематика поэзии С. Рабаданова разносторонняя. Дружба, любовь к женщине, любовь к Родине, философия человеческого существования, природа – основные мотивы лирики поэта. Пожалуй, самой удачной в плане раскрытия представляется любовная лирика.

Несомненно, все поэты воспевают это прекрасное чувство, но каждый человек показывает свои ощущения по-своему. Наверное, поэтому мы не найдем ни одного поэта, в творчестве которого не присутствовала тема любви. Стихи о любви стали неотъемлемой частью творчества даргинского поэта.

Он своей любовной лирикой проникает в души читателя, затрагивая интимные и сокровенные чувства каждого и сохраняя надежду на лучшее, показывает счастливую жизнь, в которой любовь находит счастье, если эти чувства взаимны.

Поэт рассуждает о счастливом, радостном и таинственном чувстве по отношению к женщине, сочетающем в себе изящество и красоту. В каждом из стихотворений С.тРабаданова прослеживаются истинные эмоции и чувства не только лирического героя, но и поэта, который писал эти строки. Сравнения, эпитеты, интересные метафоры, противопоставление ясно отражают душевное состояние поэта и используются для наиболее эффективного способа образного воздействия.

В его поэзии много метафорических образов, которые придают стихам интересное звучание: карцIила чурми (‘косы страсти’), карцIайла дубура (‘гора страсти’), дигайла урги (‘стрела любви’), хIебла тяй (‘жеребец весны’), поэзияла цIабилкь (‘очаг поэзии’), карцIила урги (‘стрела страсти’), назмуртала бурям (‘ветер поэзии’), уркIи жуз саби (‘сердце, как книга’), кьяпIбарибси уркIи (‘закрытое сердце’) и т. д.

ХIела уркIи жуз саби
Чилилра хIебелчIунси,
ХIела уркIи жуз саби
Мурталра кьяпIбарибси.
Наб делчIес бикаллири
Илала лерил кIапIри,
ТалихI лерил дусмазиб
Даим набчил барх бири.

Твое сердце, как книга,
Которую никто не читал,
Твое сердце, как книга,
Которая всегда закрыта.
Если бы мне довелось
Прочитать все ее страницы,
Счастье на многие годы
Было бы со мной вместе.
(Здесь и далее подстрочный перевод авторов).

Любовь – главная тема, красной нитью проходящая через всё творчество С. Рабаданова, начиная с самых первых сборников, таких как «Новые свидетели», «Родник и тополь», «Здравствуй, Сибирь», «Букет песен», «День рождения мамы» и т. д. и заканчивая последним сборником «Неоконченное». Для поэта любовь – огромная радость и великое счастье, способное вдохновить человека на великие поступки и подвиги.

Каждый из стихов С. Рабаданова – маленькая частичка его жизни. Они несут самые искренние и глубокие эмоции поэта, которыми он стремится поделиться с читателем.

Поэт черпает свое вдохновение из фольклорных и батыраевских песен. Когда речь заходит о любовной лирике, то в первую очередь вспоминаются нежные, романтичные и прекрасные произведения Батырая, который вошел в историю даргинской литературы как выдающийся лирик.

При изучении поэзии Батырая прежде всего обращаем внимание на жизненный путь поэта. Он имел репутацию влюбчивого и романтичного человека и пользовался невероятной популярностью у дагестанских женщин. Своими чувствами и секретами романтичных историй он делился со своими слушателями, и никто из них не оставался безразличным к его произведениям. Одни его осуждали, а другие восторгались его талантом.

Эта тема в творчестве Батырая заложила начало любовной лирики всей даргинской поэзии, стала точкой опора не одного поколения наших поэтов, выросших на дарованном народным поэтом понимании любви и уважении к женщине.

Лирический герой С. Рабаданова – наш современник, и любовь для него – яркое, нежное, прекрасное чувство. Оно вызывает у поэта радость, счастье и восторг. Даже в бедном доме из кирпича и грязи влюбленные счастливы и все вокруг себя видят красивым и красочным.

Келпичлара чятлара
Риадлира хъулирси,
ХIу черрикIибси нуйчив
Агара талихIчевси.
Келпичла чятла хъулир
Вавали ряхъибсини

Дунъя наб алжанала
Анхъличи шурбатурси.

Если даже ты живешь
В доме из кирпича и грязи,
Тебя выбравший я
Самый счастливый.
В доме из грязи и кирпича
Расцвела она,
Мир для меня превратила
В сад из рая.

Поэт – жизнелюб, он тонкий психолог, который чувствует красоту мира, умеет любить и радоваться счастью со своей возлюбленной. Это чувство С. Рабаданов воспевал не только по отношению к женщине, ведь любовь в его поэзии – основа всего сущего на земле, самое дорогое чувство. Любовь скрыта во всех проявлениях чувств поэта, во всем, что он воспевал.

В сборнике стихов С. Рабаданова «Шаг земли» («ГIямрула ганз) вместе со стихами о Родине, патриотизме, поэзии, дружбе представлены на читательский суд великолепные стихи про любовь.

Каждая глава сборника, разделенная по темам, начинается с эпиграфов-четверостиший.

Эпиграфом к разделу о любви является следующее четверостишие:

ИшбархIи хIулкIулира,
Сагали акIублира,
Ну илала дигайли
Адам ветаахъурра.

Я сегодня счастлив,
Я как будто заново родился,
Меня ее любовь
Сделала другим человеком.

Лирический герой принимает любовь как великий дар судьбы, возлюбленную и свои чувства к ней ставит на высшую ступень своего существования.

ИшбархIи ну шадлира,
УркIилизир хIебличил:
ХIечи сукни бархьибси
ЦIуба дарайла кIана
ХIела къугъал бекIличиб
БегI гьалаб чебаира.

Я сегодня счастлив,
На сердце весна:
Я, который тебя засватать отправился,
Белый шелковый платок
Увидел впервые
На твоей красивой голове.

Как замечает Б. Мейлах, в метафоре сочетается чувственное и логическое восприятие: «Вскрывая те или иные стороны явления через его отношения к другим явлениям окружающего мира, поэтическая метафора принципиально враждебна мертвому статическому воспроизведению действительности и является свойством высокоразвитого мышления, одним из выражений способности человека познавать всеобщую взаимосвязь».

Стиль Рабаданова глубоко реалистичен и точен. Центр тяжести им переносится на эпитет, который своей краткостью дает возможность с наибольшим лаконизмом и в то же время образно выразить мысль. При всей метафорической сдержанности своей поэзии, обращении к точному и конкретному словоупотреблению С. Рабаданов именно в эпитете сосредотачивает образную выразительность своего стиха. Эпитет – могущественное поэтическое средство, нечто вроде волшебной палочки поэта.

В сборнике «Букет песен» С. Рабаданов собрал букет стихотворений различной направленности и тематики.

Лирический герой стихотворения «Набчи гIяшикьли кален» уверен, что пока девушка остается влюбленной в него, счастье не покинет его, горе исчезнет, жизнь, как и сама любовь, будет яркой.

Шилизир дила ашна,
АгархIели белчIунси
Далай, тяп арцангъуна,
Дуклумала бячунси
ХIябкубла гими мяржли
Дергунси чугургъуна
ДалайикIуси нура,
Бац буциб дугигъуна.

Когда нет в селе моей любимой,
Песня, спетая мною,
Похожа на птицу
Со сломанным крылом.
Как струны заржавевшие
Моего чугура,
И песня моя похожа
На ночь новолуния.

Стихотворение наполнено грустью и тоской по прошлой любви, свою песню сравнивает с раненной птицей, у которой только одно крыло.

Анализируя любовную лирику С. Рабаданова, хочется обратить внимание на те средства, с помощью которых поэт выражает свои чувства и переживания, все то, что его радует и огорчает, то, с помощью чего он раскрывает свою душу перед читателем.

Исследователь творчества поэта даргинский критик А.М. Вагидов отмечал, что поэт пользуется такими, с одной стороны, простыми, но в то же время сложными сравнениями, как «закиб забла гъагулван» («как дождевое облако в небе»), «берхIила дяхIли хIебван» («как лик солнца весну»), «берхIи агарси закван» («словно небо без солнца»), «къиргъулагъуна бекIличил» («как голова сокола») и т. д.; олицетворениями: «шурмира дубуртира кадацIили хIеркIличи» («горы и скалы спустились к реке»), «алхъачуп сукъурбиуб» («первоцвет слепнет»); метафорическими эпитетами «шиниша кьарла кьалтин» («ковер из зеленой травы»), «хIела херла хIурматли» («уважением твоего взгляда»), и для лирики Рабаданова они также неслучайны.

Любовная лирика С. Рабаданова особенная, в ней поэту удается сочетать уважение и любовь к женщине, но в то же время описывает красоту и уникальность любимого Дагестана. Во многих стихах поэта просматриваются две линии: любовь к женщине и любовь к Родине.

Дагъиста ахъ дубура, лебри хIу талихIчебси.
БерхIили цаибси хIер хIед саб савгъатбируси.
Сахаватла берхIила ванаси нурлира
ХIу сабри бархIехълизиб малхIямли байбируси.
ХIуван нура вираси хIябилра талихIчевли,
Нуни дигай дихьибси дай хIерила берхIили
Цаибси буцIар хIерра хIедван савгъат биралри,
Аркьянайла хIерлира ну ванавираслири.

Дагестанская высокая гора, такая ты счастливая.
Солнце одаривает тебя первым взглядом.
И теплый луч щедрого солнца
К вечеру тебя нежно целует.
Я тоже, как и ты, был бы счастлив,
Если бы любимая моя в полдень
Первый пламенный взгляд дарила мне,
И тогда даже взгляд прохожего грел бы меня.

Душевному состоянию героя созвучна аллитерация и ассонанс. Для придания стиху большей выразительности Сулейбан Рабаданов часто использует буквы Хl и А.

Своё отношение к женщине поэт выразил в стихотворении «Суратлизир хIу дила мякьлар сарри» – «На фотографии ты рядом со мной».

Дигай хIуни дихьири цархIилличи-
Хъумартурли дунъяличив ну левни,
ХIебарири бекIлил уркIецIи набчи,
Калахъунри наб шишимти, дардани.

Ты полюбила другого –
Забыла, что я тоже есть на свете,
Ты не сжалилась надо мной,
Оставила мне печаль и грусть.

Поэт показывает читателю своё нежелание быть назойливым в испытываемых им чувствах. Он учит не держать злобу и отпускать безответную любовь.

Творческий путь каждого поэта определяется пройденными жизненными испытаниями, важными событиями в его жизни, которые он пережил. Чувства, которые испытывает поэт, он изливает читателю.

Таким образом, исследуя своеобразие любовной лирики поэта, мы пришли к выводу о том, что в своей любовной поэзии он предельно откровенен, искренен с читателем, и в этом заключается его достоинство. Философское звучание любовной поэзии С. Рабаданова наблюдается почти в каждом произведении 60–80 гг. 20 в., т. е. на всем этапе творчества поэта, который был выбран нами для анализа.

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О. *Очерки даргинской советской литературы*. Махачкала, 1969.
2. Вагидов А.М. *Ровесники времени*. Махачкала, 1981.
3. Вагидов А.М. *Власть таланта. Поиск продолжается*. Махачкала, 2000.
4. Абдусаламова Х. *Философское содержание любовной лирики С. Рабаданова*. Available at: http://narodidagestana.ru/vipusk/51/stat/filosofskoe_soderjanie_lyubovnoy_liriki_s_rabadanova/

References

1. Abakarova F.O. *Ocherki darginskoj sovetskoj literatury*. Mahachkala, 1969.
2. Vagidov A.M. *Rovesniki vremeni*. Mahachkala, 1981.
3. Vagidov A.M. *Vlast' talanta. Poisk prodolzhaetsya*. Mahachkala, 2000.
4. Abdusalamova H. *Filosofskoe soderzhanie lyubovnoj liriki S. Rabadanova*. Available at: http://narodidagestana.ru/vipusk/51/stat/filosofskoe_soderjanie_lyubovnoy_liriki_s_rabadanova/

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-552-554

***Magdilova R.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magdilovaraisat@mail.ru*
***Magomedova Kh.M.**, BA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: aiva6e@list.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF ARCHIN AND AVAR PAREMIOLOGICAL UNITS. The article analyzes paremiological units of the Archin and Avar languages with national-cultural components. Linguistic features of these units of the compared languages are revealed. It is indicated that in the proverbs and sayings of the Avar and Archin languages, linguistic symbolism is used, the transfer of the properties of living and inanimate objects of the surrounding world to a person, his activity and lifestyle. It is noted that the proverbs and sayings of the Avar and Archin languages have national and cultural connotations that are associated with the cultural traditions and mentality of the people. The paremiological units of the compared languages are also considered in terms of their correlation with various cultural codes. The authors' analysis of the paremiological units of the Avar and Archin languages shows the following: Archin and Avar proverbs and sayings reflect universal human values and experience accumulated over the centuries by native speakers. They highly appreciate diligence, high-quality and timely work done. They are negatively characterized by idleness, unwillingness to work.

Key words: **Archin language, Avar language, paremiological units, national-cultural component, mentality.**

***Р.А. Магдилова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magdilovaraisat@mail.ru*
***Х.М. Магомедова**, бакалавр, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: aiva6e@list.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АРЧИНСКИХ И АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье анализируются паремиологические единицы арчинского и аварского языков с национально-культурными компонентами. Выявляются языковые особенности данных единиц сравниваемых языков. Указывается, что в пословицах и поговорках аварского и арчинского языков используется языковая символика, перенос свойств живых и неживых объектов окружающего мира на человека, его деятельность и образ жизни. Отмечается, что пословицы и поговорки аварского и арчинского языков обладают национально-культурными коннотациями, которые связаны с культурными традициями и менталитетом народа. В работе на основе сравнения паремиологических единиц бесписьменного арчинского и аварского языков выявляется общее и различное двух культур. Паремиологические единицы сравниваемых языков рассматриваются также в плане их соотносительности с различными кодами культуры. Проведенный авторами анализ паремиологических единиц аварского и арчинского языков показал следующее: арчинские и аварские пословицы и поговорки отражают общечеловеческие ценности и опыт, веками накопленный носителями языков. В них высоко оценивается трудолюбие, качественно и своевременно сделанная работа. Негативно характеризуется в них безделье, нежелание работать.

Ключевые слова: **арчинский язык, аварский язык, паремиологические единицы, национально-культурный компонент, менталитет.**

Актуальность работы обусловлена недостаточной исследованностью паремиологических единиц сравниваемых языков в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах. Сравнительный анализ пословиц и поговорок арчинского и аварского языков позволит выявить общие и национально-специфические особенности данных единиц, что, в свою очередь, способствует лучшему взаимопониманию и сближению носителей разных культур [1–6].

Цель исследования: в статье проводится лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок двух родственных дагестанских языков – аварского и арчинского – с целью выявления национально-культурных особенностей названных единиц.

Данная цель определяет следующие задачи:

– провести лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок аварского и арчинского языков;

– выявить и описать факторы, создающие национально-культурную специфику паремиологических единиц сравниваемых языков.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в том, что результаты работы будут иметь большое значение для системного изучения словарного состава аварского и арчинского языков.

Практическая ценность состоит в том, что результаты данной работы могут быть использованы при составлении спецсеминаров, а также в изучении лексикологии, паремиологии, когнитологии исследуемых языков.

Пословица – это народное изречение, выражающее в самой сжатой форме мысли и ум народа [1, с. 9.]. То, что говорится в паремиологической единице, – это всегда обобщенная форма мысли, употребляемая в живой разговорной или письменной речи. Мудрость, лаконизм, разящее остроумие паремиологических единиц делают их одним из любимых жанров устного народного творчества. В краткой и сжатой форме они рассказывают нам о длинном и трудовом жизненном пути, который прошли наши предки, об особенностях характера, темперамента, патриотизма, отношениях к трудовой деятельности и о многом другом. Паремиологические единицы связаны с фоновыми знаниями носителей языка, с культурно-историческими традициями народа, у которого они возникли. Тематика пословиц и поговорок сравниваемых языков разнообразна и обширна. Народ очень ценит труд, умение трудиться, способности человека к различным видам труда. Для пословиц с данным концептом характерно большое уважение к труду и негативно сатирически изображается в них лень, нежелание работать [4, с. 156].

В арчинском языке: *Ари и1хсас бона хварги, унав тотми их1сейлъухъи.* – «Не пытайся обмануть работу, тебя самого она обманет». *Лъи ав бона варт1у, гьанжугур овли бонат1ав.* – «Кто сделал, не спросят, как сделано, спросят». В аварском языке: *К1вах1ал вегун х1алт1улевила, к1усун кьижулевила.* – «Ленивый лёжа работает, сидя спит».

В сравниваемых языках в ряде паремиологических единиц актуализируется трудовая деятельность, связанная с землей. Предки одинаково высоко ценили труд пахаря и ткачихи, указывали на их сложность и тяжесть, в то же время благородство данных профессий. В арчинском языке: *Ух гьийярту бошормину, ат1мул арт1урттур лъаннану х1ажат нац1а к1ут1арт1у.* – «Пахаря и ткачихи кал птица не клюет». В аварском языке: *Хурухъан кинав вугевали хаслихълъиялъ бицуна.* – «Пахарь какой есть, осень рассказывает»; *Бекьич1ес хур лъилъуларо.* – «Кто не вспахал, тот не косит».

Полевые работы – это трудоемкий процесс. Чтобы получить хороший урожай, поле нужно не только вспахать, но и удобрять должным образом. В арчинском языке: *Лъвит ачуттут ухлиттишь Аллагьу хвара.* – «Навозному полю и бог радуется». В аварском языке*: Хурзал ракул ц1уни, царгъал бог1ол ц1ола.* – «Если поля навозом заполнить, то сундуки (*цагъур* «сундук для хранения зерна») зерном заполнятся»; *Рак ч1вач1они, ракьалъ пайда кьолареб, хъулухъ гьабич1они, ахикь пихъ бижулареб.* – «Если навоз не занести, земля пользу не дает, если не ухаживать, в саду фрукты не растут».

В паремиологическом фонде с концептом «труд» в сравниваемых языках репрезентантами выступают лексемы, обозначающие время. Работу надо начинать в утреннее время. В арчинском языке: *Ари – акконнулъу, лъоннол – жигьилмиттиру*. «Работу – с утра, женитьбу – в молодости»; *Галлин гьарак – я1рхи1, ч1акъвлин гьарак – ил1.* «На шаг раньше одолел перевал, на лопату раньше заверши молотьбу». В аварском языке: *Радал вахъарасул кьег1ер ц1уяб.* – «Кто рано встает, у того ягненок мужского пола»; *Радал вахъич1есе къо къваридаб.* – «Кто рано не встал, для того день грустный»; *Радалго гьабураб х1алт1и лъик1аб, гьит1инго ячарай ч1ужу лъик1ай.* – «С утра сделанная работа хорошая, в молодости кто женился, у того жена хорошая» [1, с. 364].

В исследуемых паремиях в лаконичной форме, с характерной для народа иронией осуждается, когда затеянное дело не соответствует здравому смыслу, когда человек берется за незначительное, оставив в стороне главное. В арчинском языке: *Мули – бо1хь, хъала – к1умк1ум.* – «Тур – в горах, кастрюля – на огне»; *Ос кули къве1бу хъарпуз басас бекерт1у.* – «Одна рука два арбуза держать не может». В аварском языке: *Гьабизе лъалеб гьеч1они, лъалесда гьикъе, баччизе к1олеб гьеч1они, к1ибикьун босе.* – «Если не умеешь делать, умеющего спроси, если не можешь таскать, пополам разделив, возьми».

В аварских и арчинских паремиологических единицах метким сатирическим образом, на сотни лет вынося народный приговор, высмеивается леность, нерадивость, не умение трудиться. В аварском языке: *Х1алт1уе – хьадар, квание – г1едер.* «Работе – слабак, еде – шустрый»; *Х1алт1уе – квалквад, квание – гъалбац1.* «В работе возится, в еде – лев»; *Х1алт1изе ккани – херав, хвезе ккани – бах1арав.* «Если приходится работать – старый, если умереть – молодой» [1, с. 453]. В арчинском языке: *Дуннилитик сувкатттуммин ух харт1у.* – «Кто смотрит на небо, у того нивы не растут»; *Имц1 арттуб т1ант1 т1о.* – «Пчела, но медоносная» (букв.: «Мед делающей пчелой не является»); *Х1уч1боттуб ям бикъа1м бак1ар.* – «Ленивый волк с голоду помирает» [5, с. 185].

О ленивом человеке, который не любит трудиться, арчинцы говорят: *«Арили адам аччутту.* – «Тот, у которого работа убила человека». В данной пословице мы видим, насколько сильные эмоции выражает народ, осуждая безделье, как сильно горцы презирают лень – работа для ленивого человека равносильна кровнику (= «убийце»). В то же время в паремиологических единицах, актуализирующих концепт «труд», указывается на необходимость сочетания разумного труда с разумным отдыхом. В арчинском языке: *Дунала къувкъурттуву – албагь, къувдут1ав верхъа1рттуву ах1макъ.* – «Тот, кто много сидит – тоже дурак, без отдыха который ходит – тоже идиот». В аварском языке: *Х1алил х1алт1иялъ черх ч1валеб, х1алт1уларес рукъ ч1валеб.* «Непосильным трудом тело убивают, неработающий дом убивает»; *Х1алт1и жаналда рекъон гьабе, квен чехьалда рекъон кванай.* – «Работу выполняй, соответствующую силе, еду кушай, соответствующую животу»; *Х1алт1улъги кванилъги – сундулъго г1орхъи бук1ине кколебила.* – «И в работе, и в еде – во всем предел должен быть».

В пословицах и поговорках арчинского и аварского языков актуализируется концепт «семья», взаимоотношения в ней, моральный климат, дисциплина в семье, взаимоотношения супругов. В арчинском языке: *Лъаннас г1адлу ба, нышис дулъур ача.* – «Жену держи в покорности, коня в узде»; *Лъаннарши ц1ихака – г1аксилит а.* – «У жены спрашивай – делай наоборот». Такие пословицы возникли во времена господства патриархата, когда женщина, которая несла на себе всю тяжесть труда в доме мужа, была бесправна, с ней не считались даже при дележе имущества. От женщины требовалось полное повиновение мужу и его семье. В аварском языке: *Ч1ужуг1аданалъул г1акълу квенч1елт1а бук1унебила, гьей т1аде яхъигун, бортун унебила.* – «У женщины ум в подоле бывает, как она встает, выпадает»; *Росасе инч1ого, г1абдал лъаларей.* – «Пока замуж не выйдет, глупую не узнаешь».

В аварских паремиологических единицах мы наблюдаем в то же время и положительное отношение к жене: *Ч1ужу инжит гьаюлев чи – Аллагьасул тушман.* – «Над женой кто издевается, тот враг Аллагьа».

В пословицах и поговорках, отражающих национальный менталитет, в отвлеченной, метафоричной форме мы находим глубокие раздумья о жизни и смерти, о судьбе, видим яркую народную мудрость, практическую философию. В таких пословицах чаще используется религиозный код культуры.

В арчинском языке: *Г1илла бит1ав гьан-гьонуву керт1у.* – «Без причины ничего не бывает (букв.: «не случается»); *Ацут1ав уху харт1у, ак1ут1ав ч1абуву арл1ирт1у.* – «Не посеяв, и нивы не взойдут, не погнав, и овцы не придут»; *Шиаммул Аллагьлин, сабабкул уттат1у.* – «Предначертание (букв.: «предписание») от Аллагьа, а осуществление предначертанного – от себя». В аварском языке: *Аллагьасул къадар къед борлъунги бач1унебила.* – «Предписание (букв.: *къадар* «судьба») Аллагьа и стену просверлив приходит»; *Аллагьасул х1укму гьеч1ого гъот1одаса т1амахги бортулареб.* – «Без воли Аллагьа даже листок с дерева не падает».

Часто в пословицах и поговорках актуализируется тема воспитания. Большое значение придается правильному, умелому воспитанию подрастающего поколения: *Т1имат абуттуб кус – ч1елелит арк1нуттут сурат.* – «С малых лет воспитание – высеченный на камне портрет»; *Малъамат гвасовт1омч1ищ, хъват1имат керт1у.* – «Если не согнуть когда еще отросток (= «пруть»), то деревом не согнешь»; *Абуттуб кус биттуб.* – «Каким научишь, таким и будет». В аварском языке: *Гьит1инго босараб лъай – т1огьолъ гьабураб гьоц1о.* – «С малых лет полученные знания – в цветах сделанный мед». *Гьит1инго малъараб адаб – багьа гьабизе к1олареб рател.* – «С малых лет если научили уважению – бесценная находка». В числе приоритетных моральных устоев, как и всех горцев, у арчинцев и аварцев является уважение к старшим. Старшие – всегда мудрые: *Д1озу хут1омч1ищ, д1озуб хонхлирши ц1иха ка.* – «Если нет старшего, то у старого камня спроси».

Как мы знаем, в формировании горского менталитета главную роль сыграли такие традиционные общественные институты, как куначество, гостеприимство. В пословицах и поговорках арчинского и аварского языка гость – это святое, гость приносит в дом божью благодать.

В арчинском языке: *Хье1лемулъу барки барл1ир.* – «С гостем приходит Божья благодать»; *Хье1летту вит1уттут ихъ аккурги.* – «Пусть не будет дня без гостя». В аварском языке: *Гьобол рихарасул йикьулей хвайги.* – «Пусть у того, кто возненавидел гостя, умрет возлюбленная».

В большинстве паремий сравниваемых языков отражаются личные качества человека. Они могут быть одобряемые, восхваляемые и, наоборот, находящие осуждение со стороны общества. Подводя итог наблюдениям над целым рядом жизненных явлений, отметим, что пословица в точной лаконичной форме отражает то или иное качество характера человека. В арчинском языке в одной паремиологической единице может быть описано несколько разных негативных качеств характера человека: *Увху1ттуммус нац1ан кьол, къуц1уттуммус ансан ахъ.* – «Кто обижается – тому птичья нога, кто не обижается, живет в согласии – тому бычья ляжка».

В паремиологических единицах описывается внешность человека. Не всегда красивая внешность восхваляется. Внешней красоте женщины-горянки в паремиях предпочитаются ее нравственные качества, такие как трудолюбие, верность семье, забота о детях, богобоязненность и многое другое.

В арчинском языке: *Муттут ма1мырчилит ух арцирт1у.* – «На красивом лице пшеницу не посеешь»; *Мукулли лъоннол гьиба дарт1у.* – «Красота не делает жену хорошей» [4, с. 126.]. В аварском языке: *Берцинай яс – нухда бугеб гьалихур.* – «Красивая девушка – у дороги которое находится гороховое поле» (= «на красивую девушку все заглядываются»).

Как известно, паремиологические единицы выражают идеалы и ценности народа, его этические нормы поведения. В пословицах и поговорках дается образно-эмоциональная характеристика человека. В арчинский и аварской лингвокультурах пословицы и поговорки отрицательно характеризуют такие качества, как предательство, лицемерие, болтливость и др.: *Ч1елле – пампи, яшул – акъраб.* – «На улице – вата, дома – скарпион»; *Кьутталину соб икир.* – «И у мешка рот имеется».

Ревностное отношение к чести и личному достоинству является для горцев одним из приоритетных моральных устоев [6, с. 39]. В связи с этим в сравниваемых языках большее распространение получили пословицы и поговорки, связанные с честностью, порядочностью, храбростью и мужеством: *Бимушурмин ос ч1ат икир.* – «У мужественного мужчины одно слово бывает»; *Бимушурми гуликул сирийк орхир.* – «Мужчина тайну в могилу забирает»; *Иттут л1оттуву, ол1нуттут дахдиттуву – бимушур.* – «Имеющее, который дал (= «если чем-то обладал, то поделился) и вытащенное (= если достал кинжал, то его ударил»), который ударил – настоящий мужчина».

Достаточно регулярно в пословицах и поговорках сравниваемых языков как национально-культурный компонент используется личное имя. «Такие паремиологические единицы позволяют характеризовать явления, выражая отношение к ним, давая оценку с точки зрения той социальной среды, в речи которой употребляется данная пословица или поговорка» [3, с. 126.]. В таких паремиях выражается отношение к труду, семье, богу.

Паремиологические единицы с антропонимом в своем составе часто имеют интересную этимологию. Например: *Тут бекарттy Г1иса увхумат к1вар.* – «Просящий, чтобы в рот упал тутовник Иса, лежа умирает». Данная арчинская пословица связана с реальным лицом, с арчинцем по имени Иса, который поехал на заработки в Азербайджан. Ленивый, не привыкший работать Иса часто ложился под тутовым деревом, просил, чтобы тутовник падал в его открытый рот. Вскоре сельчане нашли Ису мертвым под деревом. *Икул – мукул бор Башир Г1ашатли.* – «Богатство – хорошо, – сказала Башир Ашат» (в значении «Имея свое, нельзя хотеть чужое»).

Арчинские и аварские паремии с личными именами в своем составе могут выражать отношение человека к религии. В арчинском языке: *Либхь1ду Х1ажиму х1аж абут1у.* – «Стеснительный Хаджи хадж (паломничество) не совершил». В аварском языке: *Рокъоб как баларев Гогол Г1алица, гамидаги вахун, жамаг1ат бана.* – «Дома который намаз не делает (= «не молится») Гогол Али, на корабль поднявшись, с народом помолился».

Для арчинского менталитета семья, брак – это крепость, которую надо защищать, беречь. В паремиологических единицах с личным именем осуждается разрушение семейных уз, расторжение брака: *Н1ошор х1оро1рхи1рттy Сулла.* – «Который постоянно коней меняет Сулла».

Проведенный анализ паремиологических единиц аварского и арчинского языков показал следующее: арчинские и аварские пословицы и поговорки отражают общечеловеческие ценности и опыт, веками накопленный носителями языков. В них высоко оценивается трудолюбие, качественно и своевременно сделанная работа. Негативно характеризуется в них безделье, нежелание работать. Анализ паремиологических единиц с концептом «семья» в сравниваемых языках также показал, что в отличие от паремиологических единиц арчинского языка, которые регламентируют негативное отношение к жене («жену надо держать в покорности», «жену надо спрашивать, а делать все наоборот») в аварском паремиологическом фонде мы наблюдаем положительное отношение к жене, отводя ей значимую роль в создании счастливой благополучной семьи. В паремиологических единицах сравниваемых языков в качестве национально-культурного компонента регулярно используется личное имя. Таких пословиц и поговорок в аварском языке гораздо больше представлено, чем в арчинском языке.

Библиографический список

1. Алиханов С. *Авар кицаби ва абиял (Аварские пословицы и поговорки)*. Махачкала. 2012.
2. Анинкин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва, 1957.
3. Дарзаманова Г.З. Личное имя как национально-культурный компонент в составе русских, татарских, английских пословиц и поговорок. *Вестник КГУКИ*. Казань, 2015; Ч. 2, № 4: 125–130.
4. Магдилова Р.А. Оценочные характеристики концепта труд в арчинских фразеологических единицах. *Вопросы русского и кавказского языкознания*. Махачкала, 2017; Выпуск VII: 156–159.
5. Самедов Д.С., Магдилова Р.А. *Словарь арчинских пословиц и поговорок*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2017.
6. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Концепты ТРУД и ЛЕНЬ в арчинской языковой картине мира. *Вопросы когнитивной лингвистики*. Москва, 2017; № 1: 39–44.

References

1. Alihanov S. *Avar kicabi va abiyal (Avarskie poslovicy i pogovorki)*. Mahachkala. 2012.
2. Aninkin V.P. *Russkie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva, 1957.
3. Darzamanova G.Z. Lichnoe imya kak nacional'no-kul'turnyj komponent v sostave russkih, tatarskih, anglijskih poslovic i pogovorok. *Vestnik KGUKI*. Kazan', 2015; Ch. 2, № 4: 125-130.
4. Magdilova R.A. Ocenochnye harakteristiki koncepta trud v archinskih frazeologicheskih edinicah. *Voprosy russkogo i kavkazskogo yazykoznaniya*. Mahachkala, 2017; Vypusk VII: 156-159.
5. Samedov D.S., Magdilova R.A. *Slovar' archinskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2017.
6. Samedov D.S., Gasanova M.A. Koncepty TRUD i LEN'' v archinskoj yazykovoj kartine mira. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva, 2017; № 1: 39-44.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-554-556

***Nikatueva Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan Teachers Training University (Makhachkala, Russia), E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

THE ANALYSIS OF INTERACTIONS OF FOREIGN VOCABULARY IN SYSTEMS OF DARGWA AND ENGLISH HOMOPHONY. The article presents an analysis of interactions of foreign vocabulary in the system of homophones in Dargwa and English. Relations in the politics, social economics, cultural and educational spheres of life are pointed as the main factors of language influences each other. The main sources of borrowings in English are lexicons from French, Latin, Normans and American. It also depends on the native speakers of these languages themselves, because through their speech certain historical periods are reflected, since it is borrowings that make it possible to most thoroughly identify those processes that took place in the history of native speakers of a particular language. As for Dargwa, foreign vocabulary is represented in it by Arabisms, Turkisms, Iranisms and Russianisms. Borrowed vocabulary in English and Dargwa, adapting as a result of assimilation, enter into homonymous relations with the original vocabulary, as a result forming a large number of homonyms, homographs, homophones and homoforms. They, having adapted in it, enter into homonymous relations with the original Darginian words, while coincidentally coinciding in sound with the original words, make homonymous pairs with them. As a result of assimilation, the borrowed vocabulary becomes identical with the words of the language either in their pronunciation and spelling.

Key words: **homonym, Dargin language, English language, borrowings, related languages, homonymous relations.**

***З.Ш. Никатуева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНОРОДНОЙ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМЕ ОМОФОНИИ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается анализ взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков. В качестве основных факторов влияния языков друг на друга указаны взаимоотношения в политике, социально-экономической, культурно-образовательной и других сферах жизни. Основными источниками заимствования в английском языке являются французский, латинский, нормандский и американский языки. Это зависит и от самих носителей этих языков, поскольку через их речь отражаются те или иные исторические периоды, поскольку именно заимствования дают возможность наиболее тщательно выявлять те процессы, которые имели место в истории носителей того или иного языка, в то время как в даргинском языке инородная лексика представлена арабизмами, тюркизмами, иранизмами и русизмами. Заимствованная лексика в английском и в даргинском языках, адаптируясь в результате ассимиляции, вступает в омонимичные отношения с исконной лексикой, в результате образуя большое количество омонимов, омографов, омофонов и омоформ. В результате этих процессов заимствованная лексика становится идентичной со словами, уже имеющимися в языке, либо по своему произношению, либо написанию.

Ключевые слова: **омоним, даргинский язык, английский язык, заимствования, родственные языки, омонимичные отношения.**

Вопросы взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков являются актуальными, так как на основе созвучия инородной лексики с исконными лексическими единицами в даргинском и английском языках появились достаточно большое количество омонимов и «смежных» им явлений: омофонов, омоформ, омографов.

Главными показателями взаимовлияний языков считаются политические, экономические, культурные и образовательные процессы. Как известно, наиболее значимыми основополагающими моментами являются различные причины, в том числе и вышеназванные. Они предопределяют процесс формирования словаря любого языка, в том числе и исследуемых [1–9].

Цель настоящей статьи – анализ вопросов взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков.

В соответствии с установленной целью определены следующие задачи:

– определить состав заимствованной лексики в системе омофонии исследуемых языков;

– установить источники и причины заимствований.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней изложены результаты исследования малоизученной проблемы взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что на основе проведенного исследования установлены источники и причины взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков.

Практическая ценность заключается в том, что результаты проведенного анализа позволяют использовать данные материалы при составлении практических пособий по английскому и даргинскому языкам для студентов вузов и колледжей, а также в сопоставительной грамматике.

Состав заимствований в обоих исследуемых языках определяется многими факторами. Кроме того, это зависит и от самих носителей этих языков, поскольку через их речь отражаются те или иные исторические периоды, поскольку именно заимствования дают возможность наиболее тщательно выявлять те процессы, которые имели место в истории носителей того или иного языка. Они также способствуют синхронизации таких контактов.

Общеизвестно, что ни один из существующих языков мира не обходится без заимствований. Заимствуются обозначения конкретных предметов и абстрактных понятий, однозначные слова и лексико-семантические варианты многозначных слов. Заимствования проникают как из неродственных, так и из родственных языков. Тем самым любой язык отражает все изменения, происходящие в экономическом укладе, культуре, науке, быту народа, пронизывая лексику данной страны. В этой связи ни английский, ни даргинский языки не является исключением.

На словарном составе английского языка отразилось и принятие христианства, латинская цивилизация и скандинавское завоевание, рост буржуазии, расширение морского владычества Англии, колониальные захваты, развитие торговли и промышленности, науки и литературы и т. д. [2, с. 112].

Одним из продуктивных способов возникновения омонимичных лексических единиц в английском языке являются заимствования. В результате ассимиляции заимствованная лексика становится идентичной со словами, уже имеющими в языке, либо по своему произношению, либо графически, т. е. по правописанию, либо в одной из грамматических форм или во всех формах, образуя «чистые» (полные) омонимы. Например, латинское слово rite совпало по произношению со словами в английском языке to write, right, и вследствие этого фонетического совпадения образовалась омогруппа омофонов:

rite [rait] (сущ.) – «обряд, ритуал, церемония»;

write [rait] (глаг.) – «писать, записывать, сочинять»;

right [rait] (сущ.) – «право, справедливость, правильность»;

bank от итальянского банк, совпало с исконно английским словом bank – «берег реки» во всех его грамматических формах, в результате – чистые омонимы – bank – п. «берег реки», bank – п. «банк»; французское заимствование fair – «рынок» и англ. fair – «честный, справедливый».

Основные заимствования в даргинском языке представлены арабизмами, тюркизмами, иранизмами и русизмами. В значительной мере заимствования, проникшие в даргинский язык, – это арабизмы. Процесс проникновения и усвоения арабизмов тесно связан как с распространением ислама и арабского языка как языка религии, так и с расширением торгово-экономических и культурных отношений [3, с. 11].

Контакты местных народов с арабами возникли еще во второй четверти 7 в. во время первых завоевательных походов мусульман. Вместе с исламом на территорию Дагестана активно проникали арабский язык и арабская культура. Процесс исламизации Кавказа сопровождался проникновением арабизмов в дагестанские языки. Шло активное освоение религиозной, общественно-политической лексики, которая прочно закреплялась в местных национальных языках. Арабский язык постепенно становился единственным общепринятым письменным языком, который использовался в официальной и частной переписке, в деловых отношениях образованными людьми в дагестанском обществе. Через литературные источники дагестанцы приобщались к достижениям науки и культуры, а новые понятия из них закреплялись в языках. Заимствованная лексика вступала в омонимичные отношения с исконными языковыми единицами [4, с. 129].

После Октябрьской революции были закрыты мусульманские школы, запрещено обучение на арабском языке. Замена арабского алфавита в письменных языках сначала на латиницу, затем на кириллицу привела к резкому сокращению притока арабизмов в дагестанские языки. Впоследствии они стали вытесняться русизмами, многие теряли свою значимость, приобретая оттенок устарелости.

Объектом заимствования становятся омонимы из одного языка, а также пары омонимов образуются из заимствованных русизмов, русизма с арабизмом или тюркизмом. Внешние и семантические трансформации, модификации заимствований в некоторых ситуациях создавали единичные или частные соответствия (созвучия) с даргинскими лексемами, тем самым создавая омопары. Таким образом, источником появления омонимичных отношений становилось случайное совпадение исходного даргинского слова и русского заимствования.

Русизмы прочно вошли в даргинскую лексику, как и арабизмы, тюркизмы, персизмы, которые ничем не выдают своего присутствия в неродственном языке. Они, адаптировавшись в нем, вступают омонимичные отношения с исходными даргинскими словами, при этом случайно совпадая по звучанию с исконными словами, составляют с ними омонимичные пары. Например:

ранг – «краска, цвет» и *ранг* – «ранг, военный чин»;

каш – «пригоршня» и *каш* – «каша»;

руда – «колбаса» и *руда* – «полезные ископаемые»;

марка – «дождь» и *марка* – «марка почтовая»;

хур – «хор» и *хур* – «липа, сорт дерева» [6, с. 49].

Заимствованные русизмы составляют омонимичные пары в результате полного или частичного и случайного совпадения звучаний исходных и различных преобразованных словоформ. Например, многозначное слово касса, которое имеет четыре значения, оказалось созвучным с исконно даргинским словом каса «возьми, бери» (глаг. в повелит. накл.), тем самым образуя омонимичную пару (омоформу):

узи – «брат» (сущ.);

узи (глаг. прошедш. вр.) – «работал»;

узи – «медицинская аппаратура» [6, с. 34].

В иных случаях заимствуется многозначное русское слово или одно из его значений. Вступая в омонимичные отношения с исконно даргинским словом, образуют омонимичную пару (омоформу) «ясли» в (сущ. в эргативе от яс – «оплакивание покойного). Например, русское слово «ясли» – 1. Кормушка для скота (сущ., им. падеж); 2. Воспитательное учреждение (сущ., им. падеж).

Русское существительное тур (в русском языке имеет пять значений: круг танца; часть состязания; отдельный этап каких-то событий; дикий бык; кавказский тур) включается третьим звеном в уже существующую пару даргинских омонимов: тур – «рыболовная сеть», тур – «меч» в одном только значении – часть спортивного состязания.

Заимствования, проникшие в любой язык, в нашем случае в английский и даргинский, входят в омонимичные отношения с исконной лексикой. И в результате среди заимствованных слов происходит совпадение по звучанию со словами, уже имеющимися в языке, тем самым появляются новые омонимичные лексические единицы. И вполне закономерно, что в процессе адаптации в английском и даргинском языках заимствования подверглись морфологическим, фонетическим и семантическим изменениям. Изменения такого рода приводили к случайным омонимичным созвучиям. Омонимичные отношения между лексическими единицами захватили все стилевые и стилистические разновидности исконного английского языка, нормы его произношения, законы сочетания звуков. Ассимилированная форма может оказаться новой, не тождественной ни одной из уже имеющихся форм, но и может совпасть по фонологии с каким-либо словом языка. Например, ball[bo:l]n. – «бал». Заимствование из французского языка 15 века совпало с имевшимся уже в английском языке словом ball[bo:l] – «шар, мяч» скандинавского происхождения. Так вследствие заимствования и возникла омонимичная пара ball[bo:l] – «бал», ball[bo:l]n. – «мяч, шар». Данные омонимичные слова, совпадая во всех своих грамматических парадигмах, представляют собой полные или чистые лексические омонимы. Поскольку сход процесса ассимиляции заимствованных слов носит в этом смысле случайный характер, возникновение омонимов в результате заимствования оказывается неизбежным.

В даргинском языке *ашикь* – заимствованное слово, попадая под влияние в семантическом поле даргинских слов дигай, диги, карц1ай, семантически сдвигается. При этом оно приобретает новое значение 1 – “любовь вообще”. Тем самым возникает в даргинском языке омонимичная группа, состоящая из трех слов: Г1яшикь – муж. имя; гIяшикь – ‘страдающий от любви к женщине’, г1яшикь – ‘сильно любящий кого- то или что-то’. Слова «алмаз» – драгоценный камень и инструмент и «алмас» – вид болезни – заимствования из тюркского языка, образуют омопару (омофон) в даргинском языке [7, с. 119].

Омопара (из омофонов) слова малла – «мулла», Малла – мужское имя, представленная в даргинском языке, могла произойти из четырех языков: из древнетюркского, азербайджанского, кумыкского и ногайского. В свою очередь, в английском языке заимствованные слова, подвергаясь различным фонетическим изменениям, совпадают с исконным словом. Уподобившись по звучанию с исконным словом fair-maid, хорошо знакомым носителям английского языка, создают омогруппу из омофонов, т. е. слов, совпавших по звучанию и различающихся по значению и на письме: fumade [fju:meid] – «копчушка». Слово frank, заимствование из французского языка в значении этнического имени, сохранилось в качестве исторического термина франк, образуя омонимичную пару со словом frank – откровенный: frank n. – исторический франк; frank n. – откровенный [1, с. 40].

В даргиноведении представлено достаточно большое количество омонимичных пар, образованных случайным совпадением заимствованных слов с исконными словами. Например,

каш1 – «пригоршня», каш2 – «каша» (еда),

дус1 – «год», дус2 – «друг, приятель»,

хьяр1 – «кипение», хьяр2 – «груша»,

к1аз1 – «пух», к1аз2 – «женский платок», ранг1 – «цвет»,

ранг2 – «военный чин»;

мах1 – «обуза», «груз», мах2 – «предупреждение» и др. [7, с. 167].

Немалую часть омонимичных лексических пар в даргинском языке составляют пары заимствование + заимствование. Например:

инжир – «фиговое дерево», инжир – «часть Евангелии»,

Табтар1 – «Коран», табтар2 – «книга»,

диван 1 – «суд», диван2 – «мебель»,

тяй1 – «жеребенок», тяй2 – «тюк сена»,

гьава1 – «воздух», гьава2 – «настроение, вдохновение»;

дару1 – «порох», дару2 – «лекарство» [7, с. 29].

Также в даргинском языке имеются омонимичные отношения между исконными и заимствованными словами. Например: га1 – «дай» га2 – «гектар», га3 – «каменный или древесный уголь», га4 – «зима»; тур1 – «мечь», тур2 – «невод» [7, с. 76].

Как было сказано выше, заимствования в английском языке в основном представлены латинским и французским языками.

Например, латинские заимствования: cineraria (‘пепельник’), cineraria (‘ница для урны с прахом’). Данные ниже омогруппы возникли в результате заимствования из французского языка, например:

arel [a:] мн. ч. н. вр. гл. to be, are2 [a:j “ар” (мера зем. пл. = 100 кв.м.), diligence1 – приложение, diligence2 – дилижанс [2, с. 18].

Таким образом, проведенный анализ взаимодействия инородной лексики в системе омофонии даргинского и английского языков приводит к выводу о том, что в них представлено большое количество омонимичных лексических единиц, возникших в результате заимствования. Заимствования в английском языке проникли из латинского, французского, нормандского, американского языков. В даргинском языке заимствования главным образом представлены арабизмами, русизмами и тюркизмами. Тем самым они отражают в той или иной мере все

изменения, происходящие в обществе данной страны, в том числе образовательные и бытовые. Такие слова, адаптируясь в результате ассимиляции, включаются в омонимичные связи с исконной лексикой, пополняя их словарный состав. Проблема взаимодействия, аккультурации генетически разносторонних языков, какими являются даргинский и английский, остается актуальной. В данной статье кратко рассмотрен вопрос взаимодействия инородного, заимствованного из разных языков лексического состава с даргинскими омонимами, среди которых образуются омоформы, омофоны, омографы.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. Омонимы в английском языке. *Иностранные языке в школе*. 1958.
2. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва, 1966.
3. Мусаев М.-С.М. *Лексика даргинского языка*. Махачкала, 1978.
4. Никатуева З.Ш. *Полисемия и омонимия в даргинском языке*. Махачкала, 2003.
5. Никатуева З.Ш. Сопоставительный анализ лексических омонимов английского и даргинского языков. *Мир науки, культуры и образования*. 2019; № 5 (78): 480–482.
6. Никатуева З.Ш. Условия функционирования полисемантического слова и лексических омонимов в английском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 598–600.
7. Никатуева З.Ш. *Даргинско-русский словарь омонимов*. Махачкала, 2014.
8. Никатуева З.Ш. *Краткий даргинско-русский словарь омонимов*. Махачкала, 2006.
9. Гамисония З.Л. *Особенности русских заимствований в английском языке*. Available at: https://infourok.ru/osobennosti_russkih_zaimstvovaniy_v_angliyskom_yazyke_nou-168261.htm

References

1. Arakin V.D. Omonimy v anglijskom yazyke. *Inostrannye yazyke v shkole*. 1958.
2. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1966.
3. Musaev M.-S.M. *Leksika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
4. Nikatueva Z.Sh. *Polisemiya i omonimiya v darginskom yazyke*. Mahachkala, 2003.
5. Nikatueva Z.Sh. Sopostavitel'nyj analiz leksicheskih omonimov anglijskogo i darginskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 480-482.
6. Nikatueva Z.Sh. Usloviya funkcionirovaniya polisemanticheskogo slova i leksicheskih omonimov v anglijskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 598-600.
7. Nikatueva Z.Sh. *Darginsko-russkij slovar' omonimov*. Mahachkala, 2014.
8. Nikatueva Z.Sh. *Kratkij darginsko-russkij slovar' omonimov*. Mahachkala, 2006.
9. Gamisoniya Z.L. *Osobennosti russkih zaimstvovanij v anglijskom yazyke*. Available at: https://infourok.ru/osobennosti_russkih_zaimstvovaniy_v_angliyskom_yazyke_nou-168261.htm

Статья поступила в редакцию 15.11.22

УДК 5.9.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-556-558

Zahraee H., *Professor (Russian Language), University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
Tekkeh B., *postgraduate (Russian Language), University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: bakhtigolteke2021@gmail.com*

ON THE WAYS OF TRANSFER OF THE VALENCE OF RUSSIAN VERBS OF MOTION INTO THE PERSIAN LANGUAGE. Moving in space and its expression in speech is one of the linguistic universals that are expressed in different ways in languages. Interlanguage differences lead to the creation of difficulties in the study of verbs of motion in a foreign audience and cause any errors. The communicative significance of the verbs of motion is extremely high. They are used in communication at all stages of training. Valence can be defined as the syntactic potency contained in the lexical meaning of a word, i.e., the ability to attach to itself another categorically well-defined full-meaning word. In principle, every full-valued word can be combined with any other full-valued words. But valence is more than the ability to enter into syntactic relations. Each word can combine with other words, and this ability is realized in an infinite number of statements. The category of valency in Russian verbs of motion has not been studied in Persian translation studies. In this work, the researchers consider this issue and indicate ways to convey the valence of Russian verbs of motion in Persian language.

Key words: **verbs of motion, valence, preposition, Russian language, Persian language.**

Х. Захраи, *канд. филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*
Б. Теккех, *аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: bakhtigolteke2021@gmail.com*

О СПОСОБАХ ПЕРЕДАЧИ ВАЛЕНТНОСТИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

Перемещение в пространстве и его выражение в речи – это одна из языковых универсалий, которые выражаются в языках по-разному. Межъязыковые различия приводят к созданию трудностей в изучении глаголов движения в иностранной аудитории и вызывают возникновение каких-либо ошибок. Коммуникативная значимость глаголов движения чрезвычайно велика. Они употребляются в общении на всех этапах обучения. Валентность можно определить как заключающуюся в лексическом значении слова синтаксическую потенцию, т. е. способность присоединить к себе другое категориально вполне определенное полнозначное слово. В принципе каждое полнозначное слово способно сочетаться с какими-либо другими полнозначными словами. Но валентность – это нечто большее, чем способность вступать в синтаксические отношения. Каждое слово обладает способностью сочетаться с другими словами, и эта способность фактически реализуется в беспредельном числе высказываний. В персидском языке до этого времени не подвергалась исследованию категория валентности при переводе русских глаголов движения на персидский. В этой работе мы постарались рассмотреть данный вопрос и указать способы передачи валентности русских глаголов движения в персидском языке.

Ключевые слова: **глаголы движения, валентность, предлог, русский язык, персидский язык**.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью изучения валентностей глаголов движения в русском языке и способов передачи их в персидском. Недостаточная изученность этого вопроса в иранских вузах позволяет говорить об актуальности нашей работы.

Цель исследования состоит в рассмотрении валентности русских глаголов движения и способов ее передачи в персидском языке.

Поставленная цель требует решения следующих частных задач:

– изучить условия реализации валентностей;
– раскрыть направление валентных связей глаголов движения;
– рассмотреть способы передачи валентности русских глаголов движения в персидском языке

Научная новизна работы состоит в том, что в данном исследовании впервые делается анализ валентностей глаголов движения в русском языке и способов передачи их в персидском.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представления о процессе передачи валентностей русских глаголов движения в персидском языке. Анализ валентностей русских глаголов движения позволяет выявить ряд сходств и отличий, касающихся их лексико-семантических, структурных и функциональных аспектов.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы на занятиях по теме «Глаголы движения русского языка». Мы можем широко употребить результаты данного исследования при обучении РКИ в иранских вузах. И, наконец, полученные результаты, а также методика исследования валентностей русских глаголов движения могут быть использованы для анализа данной категории на материале других языков.

Прежде чем приступить к рассмотрению способов передачи валентности русских глаголов движения в персидском языке, следует подумать о том, суще-

ствует ли в персидском языке понятие валентности, каковы его особенности и отличия от русского языка.

Наилучшим вариантом для слова «валентность» в персидском языке можно считать ظرفیت»(*зәрфиәт*). В персидском языке очень редко исследователи занимаются категорией валентности. В их числе Мохаджер-Гоми С., который впервые рассматривает лексическую валентность в персидском языке в «Сравнительном немецко-персидском словаре», опубликованном в 1978 г. в Германии.

Мехрджу А. в статье «Рассмотрение валентности глагола в современном персидском языке на основе грамматики зависимостей» отмечает, что в каждом предложении есть главный глагол, по типу и количеству факультативных и обязательных валентностей которого можно определить базовую структуру предложений, в которых он употреблен [1, с. 281–297].

Как нами было указано выше, глаголы движения русского языка можно разделить на две группы: переходные и непереходные. Здесь мы сначала будем рассматривать способы передачи валентности у непереходных глаголов движения в персидском языке, а потом – переходных.

Непереходные глаголы движения

Глагол *«идти» (ходить)*:

Я не хочу туда ***идти****. من نمیخواهم به آنجا برو. (мән немихаһәм бе анджа бәрәвәм).*

В этом предложении глагол *«идти»* имеет валентности субъекта, выраженного личным местоимением, и конечной точки. В персидском языке для передачи данных валентностей применяются личное местоимение и конструкция «به (бе) + называние места».

Значит, надо идти другим путем. یعنی باید از مسیر دیگری رفت. (йәни бәйәд әз мәсире дигәри рәфт).

В приведенном предложении глагол *«идти»* имеет валентность маршрута, выраженную конструкцией в творительном падеже. В персидском языке для передачи этой валентности употребляется предлог «(طریق) از (әз (тәриге))».

Она идет за хлебом. او به دنبال (خرید) نان می رود. (у бе донбале (хәриде) нан мирәвәд).

В данном предложении глагол *«идти»* имеет валентности субъекта и цели, выраженные конструкцией в творительном падеже с предлогом *«за»*. В персидском языке для передачи такой валентности употребляется предлог « به دنبال (бе донбале)».

Вам надо идти отсюда. شما باید از اینجا بروید. (шома бәйәд әз инджа бәрәвид).

В этом предложении глагол *«идти»* имеет валентность начальной точки, выраженную конструкцией в родительном падеже. В персидском языке для передачи такой валентности употребляется предлог «از (әз)».

Глагол *«ехать» (ездить)*:

Он хочет ехать в Японию смотреть футбол. او میخواهد برای (به منظور) تماشای فوتبال به ژاپن برود. (у михаһәд бәрайе тәмашайе футбал бе жапон бәрәвәд).

В данном предложении у глагола «ехать» валентности субъекта, конечной точки и цели. В персидском языке для передачи валентности конечной точки употребляется предлог «به (бе)», а цели – «برای (به منظور) (бәрайе (бе мәнзуре))».

Деньги украли. Тогда зачем ехать? پول را نزدیدند. پس برای چه (منظوری) برویم? (пул ра доздидәнд. Пәс бәрайе че (мәнзури) бәрәвим?).

В данном предложении у глагола *«ехать»* валентность цели. В персидском языке для передачи валентности цели употребляется «برای (به منظور) (бәрайе (бе мәнзуре))».

До второго перекрёстка ехать всего три километра. تا تقاطع دوم تنها میبایست سه کیلومتر راه رفت. (та тәгатоэ доввом тәнһа мибайест се килуметр рах рәфт).

В этом предложении глагол *«ехать»* обладает валентностью конечной точки. В персидском языке для передачи валентности конечной точки употребляется предлог «تا (*та*)».

Туда надо было ехать по лесной дороге. تا آنجا میبایست از (طریق) جاده جنگلی می رفت. (та анджа мибайест әз тәриге джаде джәнгали рәфт).

В приведенном примере глагол *«ехать»* имеет валентности конечной точки и маршрута. В персидском языке для передачи валентности конечной точки употребляется предлог «تا (*та*)», а маршрута – «از طریق (*әз тәриге*)».

Глагол *«бежать» (бегать)*:

Гладиаторы бежали из тьюрмы. گلادیاتورها از زندان فرار کردند. (геладиатор-һа әз зендан фәрар кәрдәнд).

Здесь глагол *«бежать»* имеет валентности субъекта и начальной точки. В персидском языке для передачи валентности начальной точки употребляется предлог «از (*әз*)».

Он бежит к вагону, потому что поезд тронулся. او به سمت (طرف) واگن می دود، زیرا قطار راه افتاده است. (у бе сәмте вагон мидәвәд, зира гәтар рах офтаде әст).

В этом предложении у глагола *«бежать»* валентности субъекта и конечной точки. В персидском языке для передачи валентности конечной точки употребляется конструкция «به سمت (طرف، سوی) (*бе сәмте (тәрәфе, суй-е)*)».

Зачем и от чего туда бежите? برای چه (منظوری) و از چه چیزی به آنجا فرار می کنید؟ (бәрайе че (мәнзури) вә әз че чизи бе анджа фәрар миконид?)

В данном предложении у глагола *«бежать»* валентности начальной точки и цели. В персидском языке для передачи валентности начальной точки употребляется предлог «از (*әз*)», а цели – «برای (به منظور) (бәрайе (бе мәнзуре))».

Бегите скорее к врачу! سریعتر به نزد پزشک بروید. (сәритәр бе нәзде пезешк бәрәвид).

В данном предложении у глагола *«бежать»* валентность адресата. В персидском языке для передачи валентности адресата употребляется конструкция «به (نزد) (бе (нәзде))».

Исходя из приведенных выше примеров, можно прийти к выводу о том, что для передачи разных валентностей непереходных глаголов движения русского языка в персидском языке употребляются нижеследующие средства:

– для передачи валентности субъекта – личные местоимения или имена существительные;
– для передачи валентности адресата – конструкция «به (نزد)» (бе (нәзде))»;
– для передачи валентности начальной точки – предлог «از (әз)»;
– для передачи валентности конечной точки – предлог «تا (та)» или конструкция конструкция «به سمت (طرف، سوی) (бе сәмте (тәрәфе, суй-е))»;
– для передачи валентности маршрута – «از طریق (әз тәриге)»;
– для передачи валентности цели – «برای (به منظور) (бәрайе (бе мәнзуре))».

Переходные глаголы движения

У переходных глаголов движения русского языка в дополнение к вышеуказанным валентностям может быть и валентность объекта. Этим объектом могут служить как одушевленные, так и неодушевленные существительные.

– *Мальчик несет на коромысле ведра с водой. پسربچه سطل آب را با یوغ حمل میکند. (песәрбәче сәтле аб ра ба йуг һәмл миконәд).*
– *Родитель уводит из детского сада ребенка. پدر بچه را از مهد کودک میبرد. (педәр бәче ра әз мәһде кудәк мибәрәд);*
– *Она возит их к пациентам на своей машине. او با ماشین خود آنها را به نزد بیماران میبرد. (у ба машине ход анһа ра бе нәзде бимаран мибәрәд);*

Принимая во внимание приведенные примеры, можем сказать, что в персидском языке валентность объекта в большинстве случаев передается с помощью послелога *را* ***(Ра)***.

Таким образом, под валентностью понимается подразумеваемое значение слова или имплицитно содержащееся в нем указание на необходимость восполнения его словами определенных типов в предложении.

Валентностью с этой точки зрения обладают не все полнозначные слова, а только те из них, которые сами по себе дают ощущение неполноты высказывания и требуют восполнения в высказывании.

Для передачи разных валентностей непереходных глаголов движения русского языка в персидском языке употребляются такие средства, как конструкции «به (نزد)» (бе (нәзде))», «به سمت (طرف، سوی) (бе сәмте (тәрәфе, суй-е))», « از طریق (әз тәриге)», «برای (به منظور) (бәрайе (бе мәнзуре))», предлоги «از (әз)» и «تا (та)».

Что касается переходных глаголов движения русского языка, в персидском языке валентность объекта в большинстве случаев передается с помощью послелога *را* ***(Ра)***.

Библиографический список

1. Мадаени А. Синтаксис и семантика глаголов движения с приставкой за- (в зеркале персидского языка). *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2001; Выпуск 18: 43–55.
2. Авилова Н.С. *Вид глагола и семантика глагольного слова*. Москва: Наука, 1976.
3. Ахмади М., Данешиан Ш.Х. Префикс «по-» с глаголами движения. *Молодой ученый*. 2013; № 10 (57): 574–578.
4. Бердичевский А.Л. *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык. Курсы, 2011.
5. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. *Система работы по теме «Глаголы движения»*. Москва: Русский язык, 1985.
6. Виноградов В.А. Интерференция. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
7. Захраи Х., Сидорова М.Ю. *Вид глагола: правила и употребление*. Тегеран: САМТ, 2009.
8. Мехрджу А. Рассмотрение валентности глагола в современном персидском языке на основе грамматики зависимостей. *Лингвистические очерки*. 2015; № 6: 281–297.
9. Наджафи М. Изучение глаголов движения на примере «идти/ходить» и их соответствий в персидском языке. *Преподаватель XXI век*. 2018; Ч. 2, № 2: 353–360.
10. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1968.

References

1. Madaeni A. Sintaksis i semantika glagolov dvizheniya s pristavkoj za- (v zerkale persidskogo yazyka). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2001; Vypusk 18: 43-55.
2. Avilova N.S. *Vid glagola i semantika glagol'nogo slova*. Moskva: Nauka, 1976.
3. Ahmadi M., Daneshian Sh.H. Prefiks «po-» s glagolami dvizheniya. *Molodoj uchenyj*. 2013; № 10 (57): 574-578.
4. Berdichevskij A.L. *Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2011.
5. Bitehtina G.A., Yudina L.P. *Sistema raboty po teme «Glagoly dvizheniya»*. Moskva: Russkij yazyk, 1985.

6. Vinogradov V.A. Interferenciya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
7. Zahrai H., Sidorova M.Yu. *Vid glagola: pravila i upotreblenie*. Tegeran: SAMT, 2009.
8. Mehrdzhu A. Rassmotrenie valentnosti glagola v sovremennom persidskom yazyke na osnove grammatiki zavisimostej. *Lingvisticheskie ocherki*. 2015; № 6: 281-297.
9. Nadzhafi M. Izuchenie glagolov dvizheniya na primere «idti/hodit'» i ih sootvetstvij v persidskom yazyke. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; Ch. 2, № 2: 353-360.
10. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.

Статья поступила в редакцию 25.10.22

УДК 811.134.2'35:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-558-560

***Velichkova L.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Voronezh State University (Voronezh , Russia), E-mail: luvel1@mail.ru*
***Abakumova O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: olga.abakumova16@gmail.com*

SOUND IMAGE OF TV ADVERTISING (ON THE MATERIAL OF SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES). The article describes characteristics of sounding television advertising based on the material of two languages: Spanish and Russian. Television advertising is one of the clearest examples of emotionally charged speech. Small-format advertising text contains a set of means of emotional impact on the audience. From this point of view, it is an interesting object of study, which is in constant development. For the study, the following features of sounding speech are selected: parameters of speech rhythm and a change in the voice pitch of the melody. The object of the study is the sounding speech in commercials in Spanish and Russian. The material of the study is actual video recordings of commercials for food products. To study the parameters of sounding Spanish and Russian speech, the following methods are used: continuous sampling method; auditive analysis; statistical processing of the obtained results using special software. The texts of the video recordings of sounding Spanish and Russian speech were subjected to an auditory analysis. The researchers define a set of sounding speech means for conveying emotional states.

Key words: **sounding speech, expressive means, rhythmic parameters, advertising text, auditory analysis, voice tone movement.**

***Л.В. Величкова**, д-р филол. наук, проф., Воронежский государственный университет г. Воронеж, E-mail: luvel1@mail.ru*
***О.В. Абакумова,** канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: olga.abakumova16@gmail.com*

ЗВУКОВОЙ ОБРАЗ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье дается характеристика звучащей телевизионной рекламы на материале двух языков – испанского и русского. Телевизионная реклама является одним из ярких примеров эмоционально окрашенной речи. Малоформатный текст рекламы содержит комплекс средств эмоционального воздействия на аудиторию. С этой точки зрения он представляет собой интересный объект исследования, находящийся в постоянном развитии. Для исследования выбраны следующие признаки звучащей речи: параметры речевого ритма и изменение высоты тона голоса мелодики. Объектом исследования является звучащая речь в рекламных роликах на испанском и русском языках. Материалом исследования послужили актуальные видеозаписи рекламных роликов продуктов питания. Для исследования параметров звучащей испанской и русской речи были использованы следующие методы: метод сплошной выборки; аудитивный анализ; статистическая обработка полученных результатов с помощью специального ПО. Тексты видеозаписей звучащей испанской и русской речи были подвергнуты аудитивному анализу. Делается попытка определить комплекс средств звучащей речи для передачи эмоциональных состояний.

Ключевые слова: **звучащая речь, экспрессивные средства, ритмические параметры, рекламный текст, аудитивный анализ, движение тона голоса.**

Реклама стала неизменной составляющей нашей жизни, мы не всегда замечаем ее влияние на нас. Она постоянно претерпевает изменения, отражая заказы общества и совершенствуя средства воздействия на реципиентов. Для этого используются различные методы представления информации, воздействующие на разные каналы восприятия: визуальный, акустический. На протяжении долгого времени лингвистика занималась проблемами лишь печатного рекламного текста, но с распространением иных способов передачи информации ученые-лингвисты заинтересовались телевизионной рекламой. Реклама на телевидении охватывает наибольшую территорию и, таким образом, различные слои населения. С учетом развития технологий телевизионная реклама транслируется и с помощью других средств связи – в интернет-источниках, таких как стриминговые сервисы, видеоплощадки для размещения собственного контента, популярные социальные сети. Таким образом реклама подстраивается под целевую аудиторию, расширяя арсенал своих средств. Ввиду этих особенностей, прежде всего набора экспрессивных средств в малоформатных текстах и динамичных изменений средств воздействия, реклама вызывает интерес в различных областях науки: психологии, социологии, философии, культурологии и лингвистики. Возникло явление «рекламный текст», заслуживающее внимание исследователей: он «сочетает в себе две функции воздействия: функцию влияния речи, которая реализуется с помощью всего арсенала языковых средств выразительности, и функцию влияния массовой коммуникации, которая реализуется через использование специальных медиатехнологий» [1, с. 67].

Телевизионная реклама представляет собой яркий пример эмоционально окрашенной звучащей речи. В этом смысле ее можно считать универсальным инструментом программирования сознания и поведения людей в различных сферах жизни – в экономике, идеологии, политике. Рациональная аргументация зачастую не может оказать интенсивного влияния на поведение потребителя. Вероятность успеха рекламы зависит от эмоций, которые она вызывает у человека. Ввиду этих факторов рекламные тексты, которые изначально имеют определенное эмоционально значимое содержание и способны через слово, музыку и цвет вызвать у человека различные эмоции, представляют собой оптимально удобный объект исследования с точки зрения теории эмоциональности.

В данном исследовании реклама представляется как комплекс приемов, которые призваны оказывать влияние на аудиторию со стороны рекламодателя с целью проинформировать о продукте, создать у реципиента интерес и побудить его к приобретению представленного товара или услуги. При этом особую роль приобретает эмоциональная составляющая текста, призванная повлиять на потребителя не с помощью логической аргументации, а посредством экспрессивных средств языка. Именно звуковая составляющая рекламы отвечает за воздействие представляемого материала. На материале немецкой телевизионной рекламы Н.В. Кириченко было проведено исследование экспрессивных средств звучащей речи. Исследование на сегментном и супрасегментном уровнях имеет психолингвистическую основу. Психолингвистическое исследование восприятия рекламного текста с участием носителей языка позволяет говорить о наличии инвентаря *реально* различаемых в звучащих текстах базовых эмоций, разделяемых по признаку «положительность – отрицательность без учета визуальной информации» Одновременно с этим можно говорить о многомерности эмоциональных оттенков [2, с. 8]. Эти оттенки часто могут не совпадать с лексическим выражением эмоций.

Актуальность представленного исследования состоит в том, что в работе впервые предпринимается попытка экспериментального исследования параметров звучащей речи в рекламных роликах на двух неблизкородственных языках – испанском и русском.

Ранее языковеды уже уделяли внимание изучению рекламного аспекта в языковедении, и тут можно отметить, что довольно большой вклад в исследование испанского рекламного дискурса внесли работы Л.Г. Газизовой, А.В. Ростовцевой и С.А. Архиповой, посвященные в основном рассмотрению лексических средств испанского языка.

Научная новизна этой работы состоит в том, что впервые представлен анализ звучащей испанской и русской речи в сфере рекламы.

Целью данного исследования является:

– проследить зависимость ритмико-интонационных параметров от характера выраженных эмоциональных состояний в звучащей речи;

– определить универсальный и национально специфический характер параметров звучащей речи в испанском и русском языках на материале звучащей рекламы.

В ходе экспериментального исследования решаются следующие задачи:

– определить корпус для исследования звучащих тексов рекламы на испанском и русском языках;

– на основе теоретических положений и предыдущих исследований определить параметры, выполняющие экспрессивные функции в двух данных языках;

– провести аудитивный анализ;

– на основе данных аудитивного анализа проследить динамику движения мелодики: повышение или понижение тона голоса на ударных слогах в испанском и русском языках;

– проследить характер изменения ритмических параметров в экспрессивной функции;

– сделать выводы сопоставительного характера по полученным данным.

Теоретическая ценность работы заключается в значимости полученных данных для теории эмоциональности и в подтверждении возможности системного анализа параметров испанской и русской эмоционально окрашенной звучащей речи.

Практическая значимость работы состоит в том, что данные, полученные в ходе экспериментального исследования и представленные в выводах, могут быть применены для организации процесса обучения фонетике испанского языка с помощью аудирования с использованием аутентичных материалов, сравнения с родным языком, а также на занятиях по фоностилистике. Данные о параметрах эмоционально окрашенной речи могут быть эффективно использованы в процессе становления искусственного билингвизма.

В ходе развития рекламной деятельности сформировался особый язык рекламы, для которого характерны определённые приемы на каждом из уровней языка. Как пишет Г. Картер, автор книги «Эффективная реклама», где он излагает практические правила и приемы рекламного дела, «язык рекламы – это словесные средства, которыми это содержание передаётся. Мысль можно изложить множеством способов, используя массу стилистических оттенков и акцентов» [3, с. 65].

Для выделения средств эмоционального воздействия рекламы на лексическом и фонетическом уровнях нами был проведен анализ достаточно большого количества испанских рекламных роликов. Для испаноязычного рекламного текста характерны стремление к убедительности, простоте изложения, оригинальности и ненавязчивости. Рекламный текст легко запоминается, вызывает положительные эмоции и не раздражает. Персонификация, эмоциональная позитивность также позволяют добиться эффекта воздействия.

В звучащих рекламных текстах на испанском языке можно выделить такие приемы, как аллитерация, ассонанс, ономатопея, рифма и ритм.

Аллитерация как «один из способов звуковой организации речи, симметрические звуковые повторы однородных согласных звуков» [4, с. 27] можно встретить в тексте рекламы Fanta – «fanta, fantastic refresco». Для исследователя важен факт использования звукового элемента в функции усиления эмоционального впечатления. Зафиксировав положительную реакцию, мы можем отнести фонему, участвующую в выполнении такой задачи, к средствам положительного эмоционального воздействия в данном языке.

Пример использования «ассонанса как симметричного повторения однородных гласных» [4, с. 27] встречается в рекламе антипригарной посуды известного бренда Tefal: *te falta TEFAL*.

Звукоподражание – ономатопея – также является довольно частотным приемом в рекламе как русско-, так и испаноязычной. Этот прием можно встретить чаще всего в рекламе прохладительных напитков, а один из наиболее популярных примеров – реклама газированного напитка Schweppes: *tonica Schhh... Vd. Ya sabe... (Schweppes).*

Рифма приковывает внимание реципиента к рекламному сообщению, упрощает его запоминаемость, придает тексту лирический характер. Яркий рекламный слоган с использованием рифмы представлен брендом Nestle: *para mi bebé papillas Nestle*.

Речевой ритм как «регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции» [4, с. 416], играет в рекламном тексте существенную роль, соотносимую с ритмическими параметрами данного языка. Он формирует структуру рекламного слогана. Один из примеров использования встречается в рекламе ликера: «*ans Asturiana, el ans de España*» XxxXxxxx (X ударный слог, x – безударные).

На лексическом уровне также можно заметить использование соответствующих стилистических элементов для воздействия на слушателя: частотный лексический прием в рекламных роликах – противопоставление. При этом используется звуковой повтор: *falda mini, confianza maxi* (пример из рекламы средств женской гигиены). Для лексики в рекламных текстах характерно использование частичного звукового сходства слов при их семантическом различии (полном или частичном): паронимов [4, с. 368]. Это средство помогает запоминанию слогана, например, «*ternera gallega – la carne con carné*».

Общей чертой русскоязычного рекламного текста можно считать обширное использование заимствованных слов, англицизмов. Это же явление отмечает на материале испанской рекламы С.А. Архипова: англоязычные заимствования часто являются короткими, звучат «модно» и современно, что отчасти соответствует основным функциям рекламного текста [5]. Согласно А.М. Македонцевой, эти функции включают в себя:

– привлечение внимания, аттрактивная («является неким базисом, на котором происходит осуществление прочих функций» [6, с. 188]);

– информирующая – «…реализация информирующей функции рекламных объявлений осуществляется путем передачи содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации» [6, с. 190].

В дополнение к этим функциям С.В. Коломиец выделяет функцию «сжатия рекламного текста – компрессирующую» [7, с. 270].

Таким образом, для создания успешно функционирующего рекламного текста или слогана применяется ряд средств как фонетического, так и лексического уровня.

Язык – явление строго социальное, поэтому влияние на него внешних факторов довольно значительно, и на текущий момент ученые стремятся посмотреть на ход изучения языка в обществе при его использовании. Реклама – один из способов коммуникации между рекламодателем и аудиторией, в процессе этого общения также можно отметить характерные черты и особенности, которые не свойственны другим видам коммуникации.

В силу распространения английского языка большая часть работ посвящена рекламному дискурсу именно на английском, также немалое количество авторов обращается к изучению рекламы на французском и немецком языках. Несмотря на тот факт, что испанский язык занимает сейчас второе место по количеству носителей, работ по исследованию рекламы, а в особенности ее звуковой стороны, не так много. Именно по этой причине мы предприняли попытку экспериментального исследования звучащей речи на испанском языке, взяв за основу рекламные видеозаписи последних лет.

Кроме этого, были отобраны ролики на русском языке, сравнение велось как в рамках аналогичных видеозаписей по схожим темам или даже одинаковым брендам с целью проследить универсальные черты, характерные для видеозаписей на двух языках, и наличие в них специфических особенностей, так и в рамках различающихся видеозаписей.

Объектом исследования в данной работе является звучащая речь в рекламных роликах на испанском и русском языках.

Материалом исследования послужили видеозаписи рекламных роликов продуктов питания, среди которых основную часть составляют коммерческие ролики международных брендов. Для данной работы было отобрано и проанализировано более 200 роликов рекламного содержания, при этом большая их часть посвящена именно рекламе продуктов питания, остальные же были отобраны для общего анализа и прослеживания общих характеристик во всей рекламной индустрии Испании. За основу был взят материал преимущественно 2020 года по настоящее время, однако для отражения характерных черт также приводятся примеры более ранних образцов рекламы 2000-х годов, а также частично 1990-х, так как этот период характеризуется подъемом в телевизионной, в том числе рекламной, деятельности. Материал может быть разделен в общих чертах на коммерческую рекламу (составляет большую часть исследования, основу для дальнейшего дискурса) и социальную.

Важно отметить, что в рекламном контенте внимание зачастую уделяется не столько речевому аспекту, сколько музыкальному сопровождению, прежде всего фоновой составляющей, однако в данной работе акцент будет сделан именно на звуковом образе рекламы, восприятии рекламного текста, способах интонирования и ритмического членения речи диктора.

При довольно большом разнообразии материала, а именно – рекламных видеозаписей, решение задачи по подбору иллюстративных примеров для подробного анализа может быть осуществлено методом сплошной выборки. Были таким образом отобраны 10 видеозаписей на испанском и 8 видеозаписей на русском языке, и далее для перехода к самому анализу мы приступили к этапам записи аудиоматериала и транскрибирования текстов.

Тексты видеозаписей звучащей испанской и русской речи были подвергнуты аудитивному анализу. Для этого весь звучащий материал был предоставлен аудитору-фонетисту. В качестве аудитора выступил носитель русского языка, филолог-фонетист, владеющий в совершенстве испанским языком. В работе аудитор использовал ранее апробированную схему, разработанную при Научно-методическом центре фонетики Воронежского государственного университета (руководитель – профессор Л.В. Величкова). Аудитору-фонетисту были предложены для прослушивания видеозаписи рекламы продуктов питания с текстами испанской и русской речи и следующие задания:

– отметить паузы;

– отметить в каждой фразе ударный слог (или слоги);

– определить направление движения мелодики на ударных слогах;

– определить характер выраженной эмоции.

Данные, полученные в результате аудитивного анализа, были обработаны с помощью специализированного программного обеспечения и представлены в диаграммах для дальнейшего исследования.

Согласно полученным результатам аудитивного анализа, в рекламном сообщении на испанском языке превалирует повышение тона на ударных слогах. В отобранных роликах на испанском языке изменение высоты тона голоса представлено на диаграмме 1.

Одна из выявленных характеристик, касающихся эмоциональности звучащих текстов, также состоит в том, что часть рекламных роликов на испанском языке (40% от общего числа) обладает более ярко выраженным положительным эмоциональным настроем, что позволяет говорить о большей напряженности в звучащей речи. В испанских рекламных роликах чаще встречается ярче выраженный эмоциональный характер, что позволяет говорить о большей напряженности в звучащей речи. Напряженность в данном случае воспринимается

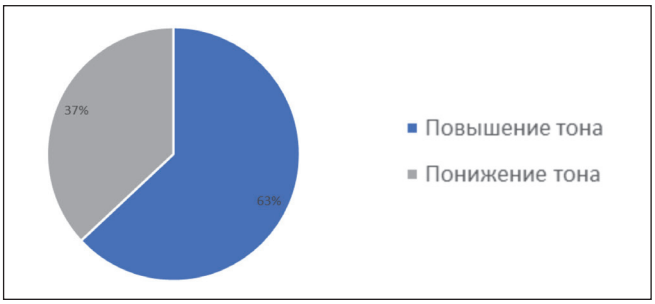


Диаграмма 1. Изменение высоты тона голоса
в испанских рекламных текстах

как перцептивная категория, ее действие в процессе восприятия, ее проявление основано на наличии следующих признаков:

– характере ритмических параметров, включая паузы;
– интенсивности речи;
– темпоральных признаках.

В сравнении с испанскими русские рекламные ролики обладают меньшей экспрессивностью при одинаково положительном эмоциональном настрое. В отличие от видеозаписей на испанском языке, на ударных слогах в русских рекламных текстах чаще встречается понижение тона голоса, которое тем не менее не влияет на снижение эмоциональной составляющей, что можно увидеть на диаграмме 2:

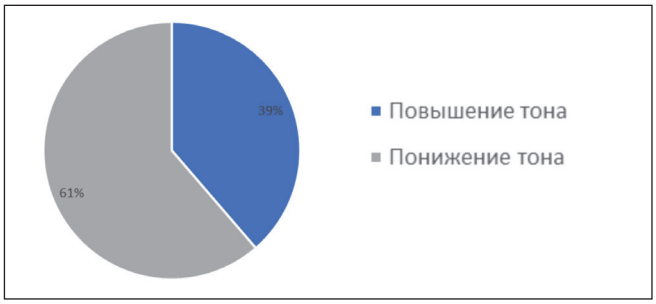


Диаграмма 2. Изменение высоты тона голоса
в русских рекламных текстах

При сравнении роликов схожих брендов (реклама кофе L'ore, реклама быстрого питания Burger King) замечено схожее эмоциональное воздействие, что дает нам право говорить об универсальности языка рекламы независимо от национальных особенностей. Хотя и важно отметить, что на примере рекламы быстрого питания при том же эмоциональном воздействии повышение тона в испанском ролике встречается чаще, в русском языке в том же видеоролике. Также результаты аудитивного анализа позволяют заключить, что испанской звучащей речи более свойственно продолжающееся движение основного тона голоса на заударных слогах, что ни разу не было отмечено для звучащей речи на русском языке.

Исследование результатов аудитивного анализа параметров звучащей речи на телевидении на материале рекламы продуктов питания позволяет заключить, что:

В испанской рекламе

1. Между двумя главноударными внутри ритмической группы может ослабевать акцентуация, особенно при произнесении в высоком темпе: Por↓que so→lo utilizan ingredientes natura↑les/.

2. Этимологическое ударение чётко слышно внутри ритмической группы, значимые изменения тона имеют места на 1-м и предпоследнем ударном слогах: Descu↓bre el nuevo café moli↓do/. Однако имеются и обратные примеры: / sumergi↑da en cremo↓sa na↓ta fre↑sca/y baña↑da en el mejor↓ chocola↑te… / – это является одним из признаков повышенной эмоциональности высказывания.

3. В многосложных словах внутри ритмической группы тональные изменения могут располагаться не на этимологически ударном слоге, а между двумя главноударными: Por↓que so→lo utilizan ingredientes natura↑les.

4. Утрированное тональное движение на заударных слогах служит повышению эмоциональности.

5. Высказывания, в которых зафиксировано восходяще-нисходящее движение тона – на ударном – повышение, на заударном – понижение, воспринимаются как эмфатическое подчёркивание: Como exper↑tos↓ en fue↑go↓, / la parri↑lla↓. Иногда на одном и том же слоге: y al final↑↓,/ Nui↑i↓//pa↑ra comer ↑ ↓/ pa↑ra beber↑↓/…

6. На первом (неударном) происходит повышение тона. Elabora↑da por fer↑mentación natural↑/; para pin↑celar↓/ и продолжается на заударном(ых) слоге (ах), если таковые имеются: /con sal↑sa de so↓ja ↑kikkoman↓/.

В русской рекламе

1. В огне↓ рожда↓ется вкус↓, /осо↑бый вкус↑ /насто↓ящего мя↑са, /на огне↓ мы гото↓вим стопроцен↑тную говя↓дину, /добавляем ваши любимые ингредие↑нты/ и всегда↑ св↑↓ежие ↓овощи./ (++ повышенная эмоциональность, совпадает по эмоциональному воздействию с испанским текстом № 2).

2. Кап↓ни, /полей↓, /сбрыз↓ни,/ смажь↓,/ сдо↓бри,/ плесни↓,/ встряхни↓,/ макни↓, /добавь↓, /укрась↓,/ зажарь↓, /запеки↑,/ заправь↓./ Натураль↓но сва↓ренный со↓евый соус↓. /Готовь↓ с со↓евым со↓усом Киккоман.↓ (+ совпадает по эмоциональному воздействию с испанским текстом № 3).

Анализ результатов исследования звучащей речи позволяет заключить, что и русской, и испанской звучащей речи в рекламных роликах свойственна суггестивность. В рекламном тексте подобного рода на разных языках имеется ряд общих характеристик, что можно объяснить их связью с первоисточником, чаще всего англоязычными рекламами, создающими определенные образцы рекламной речи. Наблюдения, проведенные в процессе данного исследования, обусловили постановку следующей проблемы на данном материале, а именно – влияние иноязычной (английской) звучащей рекламной речи на организацию супрасегментных средств испанских и русских текстов рекламы.

Для усиления звукового образа используются приемы выразительности – специальные художественно-риторические, лексические и фонетические средства языка, тропы и фигуры – аллитерация, ассонанс, ономатопея, рифма, ритм, паронимия, фразеологизмы, повторы, эпитеты и метафоры.

С психолингвистической точки зрения настоящая работа представляет собой попытку определить комплекс средств звучащей речи для передачи эмоциональных состояний.

Такая постановка вопроса требует специального исследования на основе психолингвистического эксперимента по восприятию звучащих рекламных текстов, что может служить перспективой настоящей работы.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ.* Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ. Available at: http://www.ffl.msu.ru/research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika.pdf
2. Кириченко Н.В. *Экспрессивные средства звучащего рекламного текста: на материале немецкого языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2007.
3. Картер Г. *Эффективная реклама*. Москва. Прогресс, 1991.
4. Торсуева И.Г. Ритм. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва. Советская энциклопедия, 1990.
5. Архипова С.А. *Особенности испанской рекламы на телевидении (на материале пиренейского национального варианта испанского языка)*. Диссертация. … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
6. Македонцева А.М. Функции рекламных текстов. *Система ценностей современного общества*. 2010; №10-1: 186–190.
7. Коломиец С.В. Иноязычные вкрапления в текстах русских рекламных сообщений. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012; № 4-3 (52): 268–272.

References

1. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI.* Fakul'tet inostrannyh yazykov i regionovedeniya MGU. Available at: http://www.ffl.msu.ru/research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika.pdf
2. Kirichenko N.V. *`Ekspressivnye sredstva zvuchaschego reklamnogo teksta: na materiale nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2007.
3. Karter G. *`Effektivnaya peklama*. Moskva. Ppogpecc, 1991.
4. Torsueva I.G. Ritm. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva. Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
5. Arhipova S.A. *Osobennosti ispanskoj reklamy na televidenii (na materiale pirenejskogo nacional'nogo varianta ispanskogo yazyka).* Dissertaciya. … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
6. Makedonceva A.M. Funkcii reklamnyh tekstov. *Sistema cennostej sovremennogo obschestva*. 2010; №10-1: 186-190.
7. Kolomiec S.V. Inoyazychnye vkrapleniya v tekstah russkih reklamnyh soobschenij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 4-3 (52): 268-272.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-561-562

***Merkulova E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: enmerkulova@yandex.ru*

DETECTIVE DISCOURSE AS AN ACTUAL LINGUISTIC SPACE IN THE REALIZATION OF THE SEMIOSPHERE "CONFIDENCE/UNCERTAINTY". The task of the article is to consider genre peculiarities of a detective discourse in A. Christie's and A.C. Doyle's novels. The methodology of research is based on synthesis of cognitive and anthropological approaches that allows revealing case nature of the studied genre peculiarities. The researcher specifies that genre peculiarities of a detective discourse are characterized by the establishment of strict dependence of intersubjective interaction on the success of subject-object communication in the process of forming the anthropological code of the semiosphere of confidence/uncertainty. As a result, it is proved that detective discourse reveals the multidirectional nature of interpersonal interaction in the semiosphere of confidence/uncertainty.

Key words: **detective discourse, semiosphere, confidence, uncertainty.**

***Е.Н. Меркулова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: enmerkulova@yandex.ru*

ДЕТЕКТИВНЫЙ ДИСКУРС КАК АКТУАЛЬНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ / НЕУВЕРЕННОСТЬ»

Целью данной статьи является рассмотрение жанровых особенностей детективного дискурса в романах А. Кристи и А.К. Дойля. Методология исследования основана на синтезе когнитивного и антропологического подходов, что позволяет выявить прецедентный характер изучаемых жанровых особенностей. Автор данной статьи уточняет, что жанровые особенности детективного дискурса характеризуются установлением строгой зависимости межсубъективного взаимодействия от успешности субъектно-объектной коммуникации в процессе формирования антропологического кода семиосферы уверенности/неуверенности. В результате доказано, что детективный дискурс раскрывает разнонаправленный характер межличностного взаимодействия в семиосфере уверенности/неуверенности.

Ключевые слова: **детективный дискурс, семиосфера, уверенность, неуверенность.**

Актуальность работы определяется большим интересом лингвистов к исследованию детективного дискурса, его структурным, языковым и прагматическим особенностям.

Цель данной работы – рассмотреть перспективные возможности в исследовании дихотомии «уверенность/неуверенность».

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем на материале детективных произведений английских авторов выявляются речевые стратегии в процессе межсубъектного взаимодействия героя и антигероя, которые с помощью определенных языковых средств актуализируют семантику уверенности/неуверенности.

Объектом исследования является детективный дискурс, который отличается от других типов художественных дискурсов, имеет свои специфические особенности реализации интенций автора для программирования читательского восприятия.

Предметом исследования являются прагматические особенности актуализации семиосферы «уверенность/неуверенность», которые обусловлены спецификой субъектных отношений в английском детективном дискурсе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться в проведении семинаров и практических занятий по дисциплинам «Особенности перевода иноязычного текста» и «Интерпретация иноязычного текста».

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что исследование семиосферы «уверенность/неуверенность» расширяет перспективы интерпретации текстов детективного дискурса по линии межсубъектного взаимодействия героя и антигероя.

Предлагаемое исследование рассматривает перспективные возможности в исследовании дихотомии «Уверенность/неуверенность». С одной стороны, речь идёт о психологическом статусе рассматриваемого категориального значения, поскольку оно характеризует поведенческий стереотип личности. С другой стороны, дискурс вообще и детективный дискурс в частности связан с живой жизнью и обращен к прагматической стороне конкретной ситуации. С философской и логической позиций понятие уверенности/неуверенности во многом ориентировано на фактор истинности/ложности, так как детективный дискурс отмечен обоснованностью логического вывода в соответствии с нормами бытия [1, с. 12]. Данный аспект отражает суть рассматриваемой семиосферы, позволяя проследить логику формирования детективного дискурса в русле философско-лингвистических теорий Аристотеля [2], Л. Витгенштейна [3], Р. Декарта [4], Г.В. Лейбница [5] и многих других ученых. Ядро новейшей аналитической философии составляют в основном программы и концепции философии языка, что может быть представлено как замкнутая цепочка познания, в которой прослеживаются когерентность, взаимодополнение и взаимообогащение. При этом значение высказывания соотносится с когнитивными особенностями человека и его концептуально структурирующей деятельностью. Однако если для философии актуальным является истинностное положение вещей, то для лингвистики релевантным является смысловая составляющая высказывания в русле концепции Г. Фреге [6], что до сих пор не потеряло своей силы из-за функциональной значимости. Иными словами, всякое высказывание стремится донести до адресата определенную информацию оптимальным образом, сохраняя авторские интенции, поэтому исследование понятийной категории уверенности/неуверенности ориентируется на концептуальную базу отношения к истине как важному критерию в формировании детективного дискурса, в котором присутствуют события и факты, маркированные как негативными аксиологическими смыслами (нарушение норм бытия, ложь, игра), так и позитивными (аргументы, сила, достижение цели и т. д.).

Логико-философский подход в исследовании заявленной семиосферы формирует сущностные характеристики детективного дискурса, которые сводятся к портретированию героя и антигероя с точки зрения деятельностной позиции каждого. Распределение ролей в детективном дискурсе носит особый запрограммированный характер, что позволяет предложить конкретную систему распознавания личности, например, антропологический код. Вслед за В.В. Красных кодирование рассматривается как некое действие по созданию формы хранения информации, соответствующей лингвистическим и феноменологическим когнитивным структурам, реализуемым в организации языковой личности [7]. Относительно особенностей включения семиосферы уверенности/неуверенности в детективный дискурс следует выделить психологическую составляющую как обязательный компонент коммуникативной ситуации. В отличие от других видов дискурса фактор субъекта в детективном пространстве обретает окончательный аксиологический смысл лишь при накоплении информационного потенциала. При этом кодовая система создаёт прецедент субъективной двойственности в деятельностной позиции рассматриваемой семиосферы. Иными словами, анализ фактологии, представленной английскими детективными произведениями А. Кристи и К. Дойля, демонстрирует тот факт, что антропологический код героя и антигероя может формироваться языковыми средствами выражения уверенности и неуверенности одновременно, но с учетом разноплановой мотивации.

Mrs. Ingelthorp is out, and he sits down to write to his accomplice, who, he fears, may be in a panic at the nonsuccess of their plan. He fears that if he remains in the room he may have to open it again [8].

Данный пример актуализирует ситуацию страха антигероя (fear, to be in a panic), что переживается им как предчувствие разоблачения, незащищённости и приводит к состоянию внутренней неуверенности.

"*That's none of your business!*"

"You'd better keep a civil tongue in your head, my man," the superintendent warned him.

"To hell with a civil tongue. I went there on my own business, and that's all there is to it." [9].

Внешняя уверенность антигероя в данной ситуации представлена требовательным и повышенным тоном с использованием эмоционально окрашенной лексики. Мотивом такого поведения является стремление говорящего оказать необходимое воздействие на адресата, чтобы скрыть истинное положение вещей.

You're quite a cynic, aren't you? [10].

Life is really a one way street, isn't it? [11].

Использование разделительных вопросов в речи положительного героя (Miss Marple), свидетельствует о некоторой сниженности степени уверенности. Однако в дискурсе раскрывается иная мотивация, которая сводится к необходимости поддержать адресата речи или смягчить резкость высказывания. Если сравнить субъектную линию детективного дискурса с другим, например, с медицинским [12; 13], то в последнем актуальным является:

а) фактор адресата без дифференциации по оценочному признаку;

б) фактор общего объекта со свойством координации сближения коммуникантов. При этом семиосфера уверенности/неуверенности в процессе формирования объекта носит латентный характер.

Антропологический код семиосферы уверенности/неуверенности в детективном дискурсе имеет свою специфику в порождении смысловой информативности, в основе которой лежит семантически сопряженное пространство «Добро» и «Зло». Категорию «Добро/Зло» следует рассматривать в качестве основных понятий морального сознания личности, что реализуется в общественной жизни через нравственные и безнравственные поступки. Выбор детективного дискурса как актуальной возможности проследить особенности семиосферы уверенность/неуверенности диктуется фактором устойчивости жизненных постулатов добра и зла, преступления и наказания, правды и лжи, истинности и ложности. Жанровая специфика рассматриваемого дискурса позволяет установить жесткую зависимость межсубъектного взаимодействия от успешности субъектно-объектной связи в процессе формирования антропологического кода семиосферы уверенности/неуверенности.

Детективный дискурс позволяет формировать важный для любого действия прагматический потенциал семиосферы «уверенность/неуверенность», поскольку «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [14, с. 38].

Рассматривая дискурс как речь в событийном аспекте, необходимо отметить жанровую идентификацию антропологического кода. Анализ фактического материала даёт основание выделить личностные свойства героя и антигероя, что формирует представление о возможностях и результатах действий каждого.

He spoke in a calm and methodical manner, as though the events which he narrated were commonplace enough [15].

His soft, precise fashion of speech leaves a conviction of sincerity which a mere bully could not produce [15].

Приведенные примеры демонстрируют поведенческую линию антигероя, способного скрыть внутреннюю неуверенность как последствие совершенного преступления, предлагая позицию мнимой уверенности, которая может помочь избежать разоблачения. Выбор языковых знаков способствует оптимальному воздействию на адресата, что свидетельствует о достаточной подготовленности субъекта к самозащите.

Craddock was in two minds whether to take notice of what might be only a stream of spite [16].

He spoke with an authority and certainty of being obeyed that no one thought of questioning [17].

В отличие от антигероя, уверенный в содеянной нравственной непогрешимости человек не демонстрирует оппоненту свою правоту, поскольку обладает достаточными аргументами её доказательства, поэтому герой позволяет себе использовать в диалоге языковые средства со сниженной степенью уверенности. Успех всё равно будет достигнут. Именно детективный дискурс предлагает особенно яркую картину проявления антропологического кода в системе межсубъектного взаимодействия в реализации семиосферы уверенности/неуверенности. Релевантным фактором является наличие субъектной противопоставленности по качеству сопряженных нравственных пространств. Несмотря на то, что в английских детективных произведениях присутствуют теневые лица, представляющие линию героя или антигероя, их определенная несовместимость не становится решающей в становлении истинности. В обращении к семиосфере уверенности/неуверенности особый интерес вызывает национальная ментальность и национальное языковое сознание. По мнению ученых, «национальный характер» включает специфичность наиболее устойчивого восприятия окружающего мира и реакцию на него [18]. Одним из существенных критериев оценки менталитета выступает специфика национального общения.

Таким образом, анализ английского дискурса с точки зрения его жанровой значимости позволяет установить особенности такой семиосферы, как «уверенность/неуверенность»:

1. Детективный дискурс является актуальным пространством для формирования логико-семантического поля указанной семиосферы в силу использования разноуровневых средств её актуализации.
2. Включение в детективный дискурс обязательного противопоставления личностных позиций по фактору нравственных норм поведения даёт возможность проследить особенности реализации семиосферы уверенности/неуверенности.
3. Детективный дискурс раскрывает разнонаправленный характер межличностного взаимодействия в семиосфере уверенности/неуверенности.

Перспектива дальнейшего исследования видится в обращении к портретированию личности, которое обусловлено особенностями детективного дискурса. Данный дискурс демонстрирует не только выбор событий, но и специфическую языковую актуализацию антропологического кода в рамках дихотомии «уверенность/неуверенность».

Библиографический список

1. Меркулова Е.Н. *Прагматические особенности актуализации семиосферы «Уверенность» в англоязычном детективном дискурсе (на материале произведений А. Кристи и А. Конан Дойля).* Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2012.
2. Аристотель. *Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории*. Минск: Литература, 1998.
3. Витгенштейн Л. *Философские работы*. Москва: Издательство «Гнозис», 1994; Ч. 1.
4. Декарт Р. *Сочинения:* в 2 т. Перевод с латинского и французского. Москва: Мысль, 1989.
5. Лейбниц Г.В. *Труды по философии науки***.** Перевод с латинского. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
6. Фреге Г. *Логика и логическая семантика*. Москва: Издательство «Ленанд», 2020.
7. Красных В.В. *Основы психолингвистики и теории коммуникации*: курс лекций. Москва: Гнозис, 2003.
8. Christie A. *The Mysterious Affair at Styles*. UK: Harper Collins, 2013.
9. Christie A. *The Murder of Roger Ackroyd*. UK: Harper Collins, 2009.
10. Christie A. *The Body in the Library*. UK: Harper Collins, 2016.
11. Кристи А. *Хэллоуин Пати*: Книга для чтения на английском языке. Санкт-Петербург: Антология, 2006.
12. Дорофеева И.А. *Коммуникативно-прагматический потенциал научно-медицинского дискурса в современном немецком языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2003.
13. Лаврентьева Е.А. *Аксиологические параметры научного текста*: монография. Барнаул: Издательство ААЭП, 2001.
14. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: УРСС, 2002.
15. Doyle A.C. *The Complete Sherlock Holmes*. New York: Barnes & Noble Books, 2009.
16. Christie A. *A Murder is Announced*. UK: Harper Collins, 2002.
17. Кристи А. *Смерть в облаках*: Книга для чтения на английском языке. Санкт-Петербург: Антология, КАРО, 2005.
18. Аверьянов А.Н. *Системное познание мира: Методологические проблемы*. Москва: Политиздат, 1993.

References

1. Merkulova E.N. *Pragmaticheskie osobennosti aktualizacii semiosfery «Uverennost'» v angloyazychnom detektivnom diskurse (na materiale proizvedenij A. Kristi i A. Konan Dojlya)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2012.
2. Aristotel'. *`Etika. Politika. Ritorika. Po`etika. Kategorii*. Minsk: Literatura, 1998.
3. Vitgenshtejn L. *Filosofskie raboty.* Moskva: Izdatel'stvo «Gnozis», 1994; Ch. 1.
4. Dekart R. *Sochineniya:* v 2 t. Perevod s latinskogo i francuzskogo. Moskva: Mysl', 1989.
5. Lejbnic G.V. *Trudy po filosofii nauki***.** Perevod s latinskogo. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
6. Frege G. *Logika i logicheskaya semantika*. Moskva: Izdatel'stvo «Lenand», 2020.
7. Krasnyh V.V. *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii*: kurs lekcij. Moskva: Gnozis, 2003.
8. Christie A. *The Mysterious Affair at Styles*. UK: Harper Collins, 2013.
9. Christie A. *The Murder of Roger Ackroyd*. UK: Harper Collins, 2009.
10. Christie A. *The Body in the Library*. UK: Harper Collins, 2016.
11. Kristi A. *H`ellouin Pati*: Kniga dlya chteniya na anglijskom yazyke. Sankt-Peterburg: Antologiya, 2006.
12. Dorofeeva I.A. *Kommunikativno-pragmaticheskij potencial nauchno-medicinskogo diskursa v sovremennom nemeckom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2003.
13. Lavrent'eva E.A. *Aksiologicheskie parametry nauchnogo teksta*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AA`EP, 2001.
14. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2002.
15. Doyle A.C. *The Complete Sherlock Holmes*. New York: Barnes & Noble Books, 2009.
16. Christie A. *A Murder is Announced*. UK: Harper Collins, 2002.
17. Kristi A. *Smert' v oblakah*: Kniga dlya chteniya na anglijskom yazyke. Sankt-Peterburg: Antologiya, KARO, 2005.
18. Aver'yanov A.N. *Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problemy*. Moskva: Politizdat, 1993.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 811.131.1'271 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-563-564

***Baeva E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: katybaev@yandex.ru*

SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF REALIA IN RUSSIAN FOLK TALES (BASED ON "MARIA MOREVNA" TRANSLATED INTO ITALIAN BY R. MORONI). The article compares Russian and Italian folk tales. Difficulties associated with the translation of realia are analyzed in detail on the example of the translation of a Russian folk tale "Maria Morevna" into Italian by R. Moroni. The author come to the conclusion that, despite the fact that folklore gives the translator quite ample opportunities to use compensation, his translation is always difficult. The folklore tale reflects the peculiarities of the customs of the peoples and the national character. Therefore, background knowledge and information about the realities of a particular culture are an important component of translation competence. In addition, realities do not have exact matches or equivalents in other languages and cannot be translated on a general basis, requiring a special approach. The quality of translation depends very much on how rich the translator's stock of thematic and folk-poetic vocabulary of both languages is. The analysis shows that when translating into Italian, a lot of stylistically colored vocabulary is missed. The final translated text is rather dry and restrained and does not properly convey the cultural characteristics of the Russian language.

Key words: **Italian language, realia, sociocultural adaptation, folklore, translation.**

***Е.И. Баева,** канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: katybaev@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА Р. МОРОНИ «MARIA MOREVNA»)

В статье проводится сопоставление русских и итальянских сказок. Подробно анализируются трудности, связанные с передачей реалий на примере перевода русской народной сказки «Марья Моревна» в обработке А.С. Афанасьева на итальянский язык Р. Морини. Автор приходит к выводу, что, несмотря на то что фольклор дает переводчику достаточно широкие возможности использования компенсации, его перевод всегда сложен. Фольклорная сказка отражается особенности обычаев народов и национального характера. Поэтому фоновые знания и информация о реалиях определенной культуры являются важной составляющей переводческой компетентности. Кроме того, реалии не имеют точных соответствий или эквивалентов в других языках и не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода. Качество перевода очень сильно зависит от того, насколько богатым запасом тематической и народно-поэтической лексики обоих языков обладает переводчик. Проведенный анализ показал, что при переводе на итальянский язык было упущено множество стилистически окрашенной колоритной лексики. Финальный переводной текст довольно сухой и сдержанный и мало передает культурные особенности русского языка.

Ключевые слова: **итальянский язык, реалия, социокультурная адаптация, фольклор, перевод.**

Перевод фольклора всегда сложен, так как его качество очень сильно зависит от того, насколько богатым запасом тематической и народно-поэтической лексики обоих языков обладает переводчик. Однако не только от этого зависит качество перевода. Чем ближе культурный опыт носителей ИЯ и ПЯ, тем проще переводчику найти адекватный аналог исходной реалии.

Большое количество работ, посвящённых проблеме переводу реалий, написанных за последние десятилетия в России и за рубежом, говорит об актуальности выбранной темы. Так, Н.А. Фененко [1] описывает французские реалии в контексте теории языка и трудности, возникающие при переводе произведений, отличающихся яркой национальной окраской. С.И. Влахов и С.П. Флорин [2] детально излагают предметное деление реалий. Среди работ, посвящённых данной теме, следует выделить исследования А.А. Кретова, посвященные опыту исследования реалий методом словарных дефиниций [3]. Особого внимания заслуживают труды Л.С. Бархударова [4], А.А. Реформатского [5], Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [6], В.С. Виноградова [7] и др. Целью статьи является выявление реалий, встречающихся в тексте сказки «Марья Моревна» в обработке А.Н. Афанасьева [8], исследование способов их передачи на итальянский язык, а также оценка эквивалентности перевода Р. Морони [9]. Методы исследования: сравнительно-сопоставительный и структурный. Для выполнения намеченной цели авторы ставят перед собой задачу выявить специфику понятия «реалия», изучив существующие классификации реалий, чтобы определить особенности перевода этнографических, ономастических реалий. Результаты данного исследования следует считать новыми и актуальными для теории перевода. Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в дальнейшую разработку проблем, связанных с переводом реалий с русского языка на итальянский. Практическая ценность заключается в использовании материалов анализа при составлении учебных пособий по теории перевода и вузовских курсов романского языкознания, теории и практики перевода и на практических занятиях по итальянскому языку. Работа имеет теоретическое и практическое значение для современных переводчиков-практиков и преподавателей перевода.

В соответствии со словарным определением, реалии – это «1. Слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. 2. Разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой и переводоведением, такие, как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке. 3. Предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова. 4. Слова, обозначающие национально-специфические особенности жизни и быта» [10, с. 178]. В народных сказках можно выделить две группы сказочных реалий: ономастические реалии (имена персонажей, топонимы, зоонимы и др.) и реалии, находящиеся вне ономастического поля (бытовые реалии; предметы, имеющие волшебные свойства; единицы меры; денежные знаки; реалии, относящиеся к общественно-политическому устройству и другие, не вошедшие в другие группы (например, обращения) [4, с. 203].

Итальянские и русские сказки довольно близки по форме – присутствуют инициальные и финальные формулы (ит. «C'era una volta» – рус. «Давным-давно» или «Жили-были», ит. «vissero felici e contenti» – рус. «стали жить-поживать, да добра наживать» и др.), часто встречаются повторяющиеся действия, важную роль играют присутствующие в сказках цифры.

Однако имеются и существенные различия, мешающие при переводе. Одним из таких препятствий является то, что русские сказки развивались с древнейших времен, поэтому в них сохранился запас древней колоритной лексики, передававшейся из уст в уста. Итальянская же литература сформировалась довольно поздно (по сравнению с другими европейскими литературами – английской, французской, немецкой) из-за того, что латинский язык в эпоху Средневековья в Италии долгое время оставался нормой литературного языка, препятствуя развитию национальной литературы на итальянском языке. Поэтому фольклорные сказки появились в Италии одновременно с литературными, в отличие от других стран. Только в 1956 году Итало Кальвино опубликовал сборник «Fiabe italiane», в котором содержались собранные по всей Италии сказки, переведенные на литературный итальянский язык. Таким образом, язык итальянской сказки осовременен, в нем преобладает нейтральная лексика, в отличие от русской сказки, где присутствует огромное количество устаревшей и народно-поэтической лексики.

Начнем с перевода названия сказки «Марья Моревна». Здесь переводчик прибегает к одному из самых частотных приемов перевода названий – транслитерации. Взяв за основу написание слова на исходном (русском) языке, Р. Морини передала его соответствующими знаками итальянского языка – «Maria Morevna». Однако переводчик долго думала над конечным вариантом названия, так как под ним в скобках мелким шрифтом написаны другие два варианта: «Maria Marina» и «La morte di Koscei L'Immortale». С точки зрения сохранения колорита и передачи заложенного смысла наиболее подходящим в этом случае вариантом перевода является, на наш взгляд, «Maria Marina». С итальянского «marina» – «il mare, soprattutto la parte di esso più vicina alla costa, in rapporto al suo aspetto, alle sue condizioni» «attività umane legate al mare, e più precisamente il complesso delle navi, degli impianti a terra, dei porti, degli equipaggi mediante i quali si esplica l'attività dell'uomo sul mare» [11]. То есть переводчик отсылает ассоциативно к морю, которое играет немаловажную роль в жизни итальянцев и в сюжете сказки (на третий день Баба-Яга посылает своих лошадей к морю, чтобы Иван-Царевич не смог их вернуть, именно в «синее море» Кощей сбрасывает в бочке Ивана-Царевича и т. д.). В христианстве имя Мария носит мать Спасителя – Богоматерь, давшая жизнь Христу и олицетворяющая светлые силы созидания. Правда, академическая наука полагает, что это имя образовано от древнееврейского «mara» – «противиться, отвергать», а русские усвоили его после принятия христианства. При характеристике Марены обычно отталкиваются от ассоциаций, вызываемых ее именем. В этом смысле очень показателен подход А.Н. Афанасьева, который считал, что Марена была главным олицетворением нечистой силы, что она – богиня смерти, зимы и ночи, имя ее родственно со словами мрак (морок, мор – повальная болезнь, мора – тьма, марать, мары – носилки для покойников,

мара – призрак, нечистый дух и т. д.). Само по себе такое рассуждение кажется достаточно убедительным, но применительно к образу богини оно очень односторонне и потому в целом неверно [12, с. 63–64].

Далее следует традиционная инициальная формула «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был ...». Переводчик воспользовалась традиционной для итальянской сказки инициальной формулой «c'era una volta», однако к ней добавила пояснение, где использовала прием функционального аналога – «...in un luogo lontano, non si sa dove …».

Следующей реалией, с которой столкнулась переводчик, стали наименования "царевич" и "царевна". Они были переведены также с использованием транслитерации, однако, на наш взгляд, такой выбор переводчика был необоснован. «Zarevich» и «zarevna» не несут для итальянского читателя абсолютно никакой смысловой нагрузки, поэтому, создавая текст для неподготовленной аудитории, стоило прибегнуть к другому приему перевода реалий, например, к приблизительному переводу, взяв как максимально приближенную по смыслу лексему «principe» или «principessa».

Иван-Царевич называет своих сестер «сестрицы». В русском языке это устаревшая форма, характерная для фольклора. Переводчик нашла интересный способ выхода из этой ситуации. Она использовала уменьшительно-ласкательную форму – «sorelline», что, возможно, не в полной мере передает колорит русской культуры, однако в рамках произведения показывает заботливое отношение главного героя к членам его семьи.

Далее идет наименование "добрый молодец", которое в русских сказках встречается очень часто. Добрый молодец, если рассматривать этимологию этого выражения, восходит к славянскому слову «доба» (пора), изначально «добрый» – вошедший в добу, то есть достигший расцвета, полного развития (сильный, крепкий). Переводчик использовала выражение «bel giovane» (дословно – красивый молодой человек), что в данной ситуации допустимо и обосновано. В дальнейшем, при повторном переводе данного выражения переводчик остановил свой выбор на другом варианте: «добрые молодцы» – «i giovani perbene».

Реалия «рать-сила» в переводе передано как «esercito» (армия). В отсутствие прямого аналога перевести это выражение, сохранив национальную окраску слова, фактически не представляется возможным. По этой причине переводчику пришлось вновь прибегнуть к приему поиска функционального аналога.

Когда в повествовании впервые появляется Марья Моревна, нам ее представляют рифмованным описанием «Марья Моревна, прекрасная королевна». Такой прием представления персонажей очень употребителен в русском фольклоре (например, Баба-Яга, костяная нога; Варвара-краса, длинная коса и др.). Однако при переводе данный прием был утерян, так как переводчик прибегнул к описательному переводу – «la bellissima principessa Maria Morevna».

При переводе реалии «по воле аль поневоле» переводчик смогла найти прямой аналог с тем же значением в итальянском языке «volente o nolente», что позволило сохранить колорит и при этом точно передать смысл.

Чтобы перевести имя главного антагониста сказки Кощея Бессмертного, переводчик использовала прием полукальки (половину выражения транслитерировав, а вторую половину – переведя) – «Koscei L'Immortale». В переводах других сказок, где встречается данный персонаж, можно встретить не совсем удачный перевод мифонима как «Scheletro senzamorte». Мы считаем, что использование транскрибирования Koscei более удачно при условии наличия сноски с пояснением. В случае же с другим традиционным персонажем русской сказки – Бабой-Ягой – переводчик решила не менять исходное имя и прибегнуть к приему транслитерации («Baba-yaga»).

Русская поговорка «не видать как ушей своих» была переведена прямым аналогом в итальянском языке «non vedrai come non vedi le tue orecchie».

«Ясный сокол» – еще одна довольно частотная реалия в русском фольклоре. Здесь переводчик решила опустить яркий и образный эпитет и оставить просто «il falco» (сокол), потеряв колорит исходной фразы. В переводах других сказок, где также употреблялось данная реалия, нами были замечены следующий варианты, которые, на наш взгляд, лучше передают оригинальную задумку, сохраняя присущую этому выражению эмоциональную окраску: «il falco ne lucente», «il falco splendente».

Реалии «живая вода» и «мертвая вода» имеют в итальянском языке прямой аналог «l'acqua viva» и «l'acqua morte», поэтому перевод этих выражений не вызывает затруднений.

Одними из наиболее частотных реалий в русском фольклоре являются выражения «за тридевять земель» и «в тридесятом царстве». При их переводе используется пословная адаптация: «dietro trentanovesima terra» и «nel trentesimo regno». Во втором случае «царство» переведено как «regno» с использованием приема функционального аналога.

Традиционное средство передвижения Бабы-Яги в русских сказках – ступа и помело. В сказке «Марья Моревна» есть такая фраза: «На железной ступе скачет, пестом погоняет, помелом след заметает». Эта фраза была передана в переводе дословно «Saltò sul mortaio di ferro, agitò il pestello, con la scopa fece sparire le tracce». По нашему мнению, такая передача данной реалии (ступа) неуместна из-за отсутствия прямой ассоциации ступы со средством передвижения Бабы-Яги. В переводе стоило прибегнуть к какой-либо трансформации или даже опустить данную реалию, дабы сделать этот фрагмент понятным для читателя.

Финальная формула данной сказки в оригинале: «... стали себе жить-поживать, добра наживать да медок попивать». Эта формула в переводе звучит как «vissero felici e contenti». Выбранный вариант перевода представлен в форме традиционной концовки итальянской сказки, таким образом, выбор именно такого способа перевода обоснован и довольно точен.

В заключение отметим следующее. Проведенный анализ перевода сказки с русского на итальянский язык показал, что при переводе было упущено множество стилистически окрашенной колоритной лексики. Финальный переводной текст довольно сухой и сдержанный, он мало передает культурные особенности исходного языка.

Тезис о закономерной взаимозаменяемости реалий народной волшебной сказки (как в оригинальном фольклорном тексте, так и при переводе) подтверждается таким явлением, как вариативность фольклора. Фольклорный текст предоставляет переводчику известную свободу в поиске и выборе соответствий. Иначе говоря, фольклорная сказка дает переводчику достаточно широкие возможности использования компенсации. Практически это означает следующее. Во-первых, функции той или иной единицы текста оригинала могут быть воссозданы другими средствами или в другом фрагменте ПТ. Замены могут осуществляться на основании того, что различные единицы оказываются близкими по своей семантике, стилистической окраске или выполняют в разных вариантах текста сходные функции.

Библиографический список

1. Фененко Н.А. Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001; 1: 70–74.
2. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Валент, 2012.
3. Кретов А.А., Фененко Н.А. Из опыта исследования реалий методом словарных дефиниций. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2018; № 4: 77–83.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
5. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 2010.
6. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980.
7. Виноградов В.С. *Лексические вопросы перевода художественной прозы.* Москва: Издательство Московского университета, 1978.
8. Афанасьев А.Н. *Марья Моревна. Народные русские сказки*. Москва: Наука, 1984: 300–305.
9. Morini R. *Maria Morevna. Fiabe popolari russe*. Collana Bacheca Ebook, 2011: 184–194.
10. Нелюбин Л.Л. *Толковый переводоведческий словарь*. Москва: Флинта: Наука, 2003.
11. Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti. Available at: https://www.treccani.it/
12. Абрашкин А.А. *Арийские корни Руси. Предки русских в Древнем мире.* Москва: Яуза: Эксмо, 2009.

References

1. Fenenko N.A. Lingvokul'turnaya adaptaciya teksta pri perevode: predely vozmozhnogo i dopustimogo. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2001; 1: 70-74.
2. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Valent, 2012.
3. Kretov A.A., Fenenko N.A. Iz opyta issledovaniya realij metodom slovarnyh definicij. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2018; № 4: 77-83.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
5. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Aspekt Press, 2010.
6. Vereschagin E.M. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
7. Vinogradov V.S. *Leksicheskie voprosy perevoda hudozhestvennoj prozy.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978.
8. Afanas'ev A.N. *Mar'ya Morevna. Narodnye russkie skazki*. Moskva: Nauka, 1984: 300-305.
9. Morini R. *Maria Morevna. Fiabe popolari russe*. Collana Bacheca Ebook, 2011: 184-194.
10. Nelyubin L.L. *Tolkovyj perevodovedcheskij slovar'*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.
11. Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti. Available at: https://www.treccani.it/
12. Abrashkin A.A. *Arijskie korni Rusi. Predki russkih v Drevnem mire.* Moskva: Yauza: `Eksmo, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 81'373:811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-565-567

***Belyaeva D.A.**, teaching assistant, MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: belyaeva.dariaa@mail.ru*
***Proscurina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: proscurina@yandex.ru*

THE ORIGINALITY OF FABLES IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES: A COMPARATIVE ASPECT. The article studies the language picture of the world of children in Russian and Chinese linguistic cultures on the material of fables – one of the small genres of children's folklore. Fables are considered as a significant source of information about the worldview, values, norms, habits and needs of children. The work reveals the image of the world, formed in the children's mind under the influence of fables. The object of study is the features of the cognitive activity of children, the studied linguistic cultures, which are reflected in fables. The subject of the study is the content (semantic) features and ways of creating fables, due to the laws of children's cognitive activity and their belonging to different linguistic cultures. During a phased analysis of fable texts, their classification is presented, the types of fiction were described, the semantic features of fables are characterized, and the propositional organization of their content is shown. This made it possible to identify the ways of world modeling reflected in the semantic content of Russian and Chinese fables, and to reveal their cognitive potential, which is distinguished by national specifics.

Key words: **fables, linguistic picture of the world, classification of fables, world modeling, Russian and Chinese linguistic cultures.**

***Д.А. Беляева**, асс., магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: belyaeva.dariaa@mail.ru*
***А.В. Проскурина,** канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: proscurina@yandex.ru*

СВОЕОБРАЗИЕ НЕБЫЛИЦ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена исследованию языковой картины мира детей в русской и китайской лингвокультурах на материале небылиц – одного из малых жанров детского фольклора. Небыличные тексты рассматриваются как значимый источник информации о мировосприятии, ценностях, нормах, привычках и потребностях детей. В работе раскрывается образ мира, формируемый в детском сознании под влиянием небылиц. Объектом изучения являются особенности познавательной деятельности детей, которые находят отражение в небыличных текстах в рамках изучаемых лингвокультур. Предметом исследования выступают содержательные (семантические) особенности и способы создания небылиц, обусловленные закономерностями познавательной деятельности детей и их принадлежностью разным лингвокультурам. В ходе поэтапного анализа небыличных текстов была представлена их классификация, описаны виды небылиц, охарактеризованы семантические особенности небыличных текстов, показана пропозициональная организация их содержания. Это позволило выявить способы миромоделирования, отраженные в смысловом наполнении русских и китайских небылиц, и вскрыть их познавательный потенциал, отличающийся национальной спецификой.

Ключевые слова: **небылицы, языковая картина мира, классификация небылиц, миромоделирование, русская и китайская лингвокультуры.**

С рождения человеку дарована способность рефлексировать, а также транслировать свои мысли другим людям в процессе познавательной и коммуникативной деятельности. Познание людьми окружающей действительности возможно при помощи многих источников, содержащих информацию о культуре и быте определенного народа. В настоящем исследовании мы обращаемся к фольклорным текстам, благодаря которым жизненный опыт и система ценностей различных этносов сохраняются в памяти и передаются из поколения в поколение. Актуальность предлагаемого исследования, посвященного рассмотрению способов миромоделирования на материале небыличных текстов в пространстве русской и китайской лингвокультур в сопоставительной аспекте, объясняется несколькими факторами. Во-первых, небылицы как один из жанров детского фольклора присутствуют в языках разных народов и выступают объектом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых (фольклористов, лингвистов). Но в контексте взаимодействия с культурой и человеком, его мыслительной деятельностью тексты данного жанра недостаточно изучены. Во-вторых, анализ небылиц позволяет выявить их национально-культурную обусловленность и описать языковую картину мира детей – представителей разных лингвокультур, которая в них отражена.

Цель нашей статьи состоит в выявлении особенностей мировосприятия детей на материале фольклорного жанра «небылицы» с позиций лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Для достижения цели мы поставили ряд задач: 1) представить классификацию типов русских и китайских небылиц; 2) охарактеризовать семантические особенности небыличных текстов, показать пропозициональную организацию их содержания и раскрыть принципы мироустройства, представленные в изучаемых текстах; 3) провести сопоставительный анализ результатов исследования русских и китайских небылиц для обнаружения их универсальных и национально обусловленных особенностей; 4) раскрыть уникальность языковой картины мира русских и китайских детей сквозь призму адресованных им текстов.

Научная новизна состоит, во-первых, в самом подходе к пониманию небылицы, которая рассматривается как форма познания мира детьми – представителями определенной лингвокультуры, во-вторых, в установке на изучение и сопоставление языковой картины мира детей в рамках двух разных лингвокультур посредством анализа небыличных текстов с позиций лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Теоретическая значимость проводимой работы заключается в результатах сопоставительного исследования небыличных текстов, которые помогают получить представление о языковой картине мира представителей различных лингвокультур, а также могут быть применены при изучении других фольклорных текстов и текстов, созданных детьми, с обозначенных позиций.

Практическая значимость исследования состоит в применении данных материалов для дальнейшего выявления особенностей мировосприятия детей посредством анализа адресованных им фольклорных текстов, а также в разработке курсов по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, онтолингвистике, стилистике текста, межкультурной коммуникации.

Материалом для анализа послужили 70 русских и 60 китайских небылиц, полученных путем сплошной выборки из фольклорных сборников и интернет-источников.

Небылицы – это особый жанр детского устного народного творчества, который мы рассматриваем с позиций лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Небылицы представляют собой тексты, в которых действительность отражается в перевернутом, несвойственном ей виде, полностью нарушается логика привычного хода вещей, происходит подмена субъектов и объектов, их действий, признаков (*едет деревня мимо мужика*, *корова бабу доит, рано утром вечерком поздно на рассвете*). Исследователи считают данный жанр крайне интересным для изучения. М.Н. Мельников отмечает, что «в детском устном поэтическом репертуаре имеется большой пласт произведений, в которых развиваются события, совершенно невероятные с точки зрения здравого смысла. Вся система образов их противоречит жизненным реальным наблюдениям. Все действия – сплошная логическая ошибка» [1, с. 96–97]. И.О. Капица пишет о том, что «сущность небыличных песен сводится к тому, что необходимые функции и свойства одного предмета приписываются другому» [2, с. 99]. Аналогичный небылицам термин «перевертыши» ввел К.И. Чуковский, который в своей известной книге «От двух до пяти» немало рассуждал о таком небывалом жанре, как небылицы или перевертыши [3]. В китайском языке бытует аналогичный жанр, получивший наименования 颠倒歌 diāndǎogē (песенки наоборот), 谎话 huǎnghuà (фальшивые истории), 寓言 yùyán (выдумки). Небылицы-перевертыши характеризуются переворачиванием действительности и интерпретацией мира в несвойственном ему облике. Небылицы являются важной составляющей мировосприятия детей, оказывают благоприятное воздействие на формирование их мышления, логики, способствуют развитию остроумия и чувства юмора. Небыличные тексты встречаются в учебных пособиях для дошкольников и школьников. Воспринимая и читая эти тексты, дети закрепляют свои знания о мире, учатся концентрировать внимание на содержании текста, размышляют, приобретают опыт ориентации в окружающей действительности. Постепенно ребенок в процессе лингвокреативной деятельности может сам создавать небылицы, что позволяет ему увидеть мир с различных, не всегда привычных сторон, расширить границы восприятия действительности. Важно помнить, что, если ребенок сам сочиняет небыличные тексты, следовательно, он уже в достаточной степени понимает механизмы существования мира и теперь проверяет их.

На основе изученного материала мы предлагаем классификацию небылиц в соответствии с тематическим принципом: 1) небылицы про животных, 2) небылицы про людей, 3) небылицы про людей и животных, 4) небылицы про предме-

ты. Аналогичные группы небыличных текстов нами были выделены и в китайской лингвокультуре [5].

Небылицы про животных в русской лингвокультуре строятся на описании хозяйственной и трудовой деятельности, типичной для человека («*Таракан дрова рубил, комар по воду ходил*»), досуга («*Кто поверит, что такое бывает, кошка с мышкой в обнимку гуляет*»), взаимоотношений животных («*У болота на снегу укусил комар блоху*»), а также различных случаев из жизни, как это бывает у людей («*Заболела наша кошка, у нее чихает ножка*»).

В содержании *небылиц про людей* представлены те же аспекты жизни людей, которые вместе с животными в данных текстах находятся наравне или меняются ролями («*Надевала Манечка варежки на ножки, прицепила к голове красные сапожки», «А дуду, дуду, дуду! Потерял мужик дуду. На поповом на току шарил, шарил – не нашел. Ко боярыне пошел: "Сударыня, боярыня! Прикажь вора поймать, Руки, ноги обломать, на низеньких ножках, В синеньких сапожках"*»).

В небылицах про людей и животных перекрещиваются и меняются местами их роли, виды деятельности, признаки. Животные обретают все человеческие качества, а человек становится подобным животному (*«Девица, девица, сходи по водицу. Я волка боюсь, я лисицы боюсь, я медведя боюсь. Волк на работе, лиса на болоте. Платьице мыла, валек опустила. Сама-то смеется, хохолок трясется», «Я, ребята, как-то раз подружился с карасём. Приходил ко мне карась поболтать о том о сем. Он умел плясать голак, песни пел народные. И готовить был мастак блюда превосходные*»).

Небылицы про предметы характеризуются их одушевлением и приписыванием им действий, способов действий, признаков, присущих человеку. Здесь предметы становятся живыми и могут осуществлять действия над людьми и животными («*Ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота», «Лыко мужиком подпоясано, ехала деревня середь мужика, глядь из-под собаки лают ворота; Ворота-то пестры, собака-то нова, мужик схватил собаку и давай бить палку. Собака амбар-то поджала да под хвост и убежала. Изба пришла в мужика, там квашня бабу месит*»).

В китайской лингвокультуре под небылицами понимают шутливые, вымышленные истории, песни, стишки, в которых заложено объяснение истины, норм, правил жизни. 颠倒歌 diāndǎogē (перевернутые песни) обнаруживают сходства с русскими небыличными произведениями, поскольку в них при создании образа мира используется прием намеренной ошибки, подмены местами субъектов, объектов, действий, признаков. Также им свойственна шуточная направленность и ориентированность на выявление логических ошибок в произведении [4]. Отличительная черта китайских небылиц заключается в ярко выраженной дидактической и назидательной функциях, поэтому эти тексты закладывают в сознание детей с самого раннего их возраста нормы поведения, понятия о добре и зле.

В китайской лингвокультуре к первой группе текстов относятся небылицы про животных, между которыми устанавливаются межличностные связи, возникают различные отношения друг с другом. Герои общаются, совершают действия, приходят к позитивному или негативному результату осуществления своих намерений. Особенностью китайских небылиц является видимая или скрытая мораль, которая умело заложена в каждом произведении (*一条蛇捉住了一只小老鼠，正准备吃掉小老鼠。这时小老鼠求饶道:蛇大哥，你能不能放过我，我已经几天没有吃到东西了，现在骨瘦如柴的身体，即使你吃掉了我，也不怎么解决饥饿。– «Змея поймала маленького мышонка и собиралась его съесть. Мышонок просил пощады у змеи: «Братец змей, отпусти меня. Я не ел несколько дней, и мое худое тело не утолит твоего голода...»»; «小小老鼠树林里面称大王，大狮子害怕那个小老鼠。蚂蚁扛大树，大象没力气。– «Маленький мышонок – король в лесу, большой лев боится мышки. Муравей несет бревно, а слон его слабее»*).

В текстах рассматриваемого жанра представлены ситуации, героями которых являются люди (*有一天，天热极了。唐僧、孙悟空、猪八戒、沙和尚他们走得又累又渴，孙悟空说："你们在这 儿歇一会儿，我去摘点水果来给大家解解渴。" 猪八戒连忙说："我也去，我也去！" 他想：跟 了孙悟空去，能早点吃到水果，还可多吃几个。– «Как-то раз погода была очень жаркая. Монах Тан, Сунь Укун, Чжу Бацзе и монах Ша устали и хотели пить. Сунь Укун сказал: «Отдохните здесь немного, а я пойду соберу фруктов, чтобы утолить вашу жажду». Чжу Бацзе быстро сказал: «Я тоже иду, я тоже иду!» Он про себя подумал: «Если ты пойдешь с Сунь Укуном, ты сможешь съесть фрукты раньше, а можешь съесть еще и больше»*»).

Обнаружено большое количество небыличных текстов, героями которых наравне являются люди и животные (*出门看见人咬狗, 捡起狗来打砖头, 河里鲤鱼爬山坡, 小鸡跳进河里游, 麻雀踩死老母鸡, 兔子叼个老狐狸, 八十岁的老头儿, 坐在摇篮里… – «Когда я выхожу и вижу, как человек кусает собаку, я хватаю собаку и бью по кирпичам, карась в реке карабкается по склону холма, цыпленок прыгает в реку, хочет поплавать, воробей топчет старую курицу, заяц несет в зубах старую лису, старик лет восьмидесяти сидит в колыбели*»).

Существуют произведения, в которых неодушевленные предметы и явления становятся живыми и выступают главными участниками (*噼噼啪» 小蛋壳裂开了，钻出一只毛茸茸的鸡宝宝。鸡妈妈带着鸡宝宝去散步。刮风了，鸡妈妈张开大翅膀，鸡宝宝赶快钻进去。这是它的新家呀。小蛋壳有点孤单。" 现在我不是鸡宝宝的家了。对了，我再去找一个小宝宝，做它的家。" 它咕噜咕噜滚走了。– «Что-то затрещало. Маленькая яичная скорлупка раскололась, и оттуда вылез маленький пушистый цыпленок. Курица-мать взяла его с собой, и они отправились на прогулку. Подул ветер, мать расправила свои крылья, и малыш поспешил к ней. Теперь это его новый дом. Маленькой яичной скорлупке стало одиноко. «Теперь я не дом для цыпленка. Точно, я найду другого малыша и буду его домом», – пробормотала скорлупка и покатилась*») или (*石榴树上结红桃, 杨柳树上结辣椒; 吹着鼓, 打着号, 木头沉到底, 石头水上漂。– «На гранатовом дереве персиковые цветы, на иве растут острые перцы; барабаня и трубя, бревно тонет на дне, камни плавают на воде*»).

Итак, при рассмотрении русских небылиц мы охарактеризовали такие тематические блоки, как описание жизни обывателей, животных, предметов во взаимодействии, их ежедневный быт, профессиональную, трудовую и досуговую деятельность. При знакомстве детей с небыличными текстами в их сознании происходит зарождение и формирование ценностного отношения к действительности, которая их окружает. Они осваивают заложенные в текстах смыслы, тем самым формируя свою особую языковую картину мира и внутренний мир. Через семантическое наполнение небылиц дети могут понять, какое место в жизни занимает дружба, любовь, труд, родные и близкие люди.

Тематическое своеобразие русских небылиц проявляется в их семантической организации, которая отражает набор ситуаций, разворачивающихся в тексте и отражающих модели перевернутого мироустройства. К ситуациям можно отнести следующие: трудовая, развлекательная, бытовая и иная совместная деятельность участников, общение между ними, походы, путешествия и поездки (часто указывается необычный вид транспорта), описание ежедневных дел и характерных особенностей персонажей и др. В качестве участников ситуации (субъектов действия) чаще всего выступают люди (бабушка, кузнец, Фома, Тимошка, мужик, дед, баба, сударыня, боярыня, Ерема, мама, я, Егор, девица, папа, Иван), животные (курица, журавель, коза, лиса, свинья, сорока, ворона, сова, таракан, комар, муха, медведь, рыба, волк, заяц, кот, собака, лошадь), оживленные предметы и явления природы (деревня, ворота, забор, крыша, пень, палка, береза, осина, дождик, солнце). При создании небыличных текстов используются такие приемы, как переворачивание субъекта и объекта действия, приписывание участникам ситуаций нехарактерных для них действий, признаков, черт, описание нетипичных мест, времени, средств и способов осуществления действий. Содержательный план небылиц, представленный системой взаимосвязанных ситуаций, имеет пропозициональную организацию. Основными пропозициональными структурами, получающими реализацию в текстах, являются: субъект по характерному признаку, субъект – действие – объект, субъект – действие – результат, субъект – действие – объект – место, субъект – действие – время, субъект – действие – способ – средство – объект. Каждая из пропозициональных структур задает рамки осмысления выделенных ситуаций.

Таким образом, в русской лингвокультуре небылицы оказывают влияние на формирование норм в сознании ребенка, служат в качестве упражнений, направленных на расширение его познавательного опыта и раскрытие творческого и юмористического потенциала.

В китайской лингвокультуре небылицы, тематически совпадающие с русскими небылицами, имеют семантические особенности, связанные с набором ситуаций (общение с близкими, знакомыми, соревнования, путешествия, походы, поиски (дома, добычи), охота, обучение, достижение целей) и их участниками. В качестве участников ситуаций выступают люди (дети, девочка, охотник, рыбак, учитель, родители), животные, птицы (геккон, ласточка, мышь, лошадь, овца, головастик, лягушка, утка, лев, собака), одушевленные предметы и явления природы (камень, гвоздь, скорлупка, деревья, перо, дождь), которым приписываются нехарактерные действия, признаки, свойства, необычные цели, средства и способы выполнения различных действий.

Воссоздание в небылицах семантически разнообразных ситуаций позволяет выделить способы миромоделирования, направленные на отражение должного и недолжного бытия людей, что формирует воспитательный потенциал самих текстов. Содержание китайских небылиц получает пропозициональное оформление: *субъект – действие – объект, субъект – действие – результат, субъект по характерному признаку, субъект – действие – объект – место, субъект – действие – время, субъект – действие – способ – средство – объект.*

Как мы видим, набор пропозициональных структур, организующих семантическое наполнение китайских небыличных текстов, совпадает с пропозициональными структурами, выявленными на материале русских небылиц. С одной стороны, это свидетельствует об универсальном характере ментально-языковых (пропозициональных) структур, единых для реализации небыличного содержания на уровне фольклорных текстов в пространстве русской и китайской лингвокультур, но с другой – анализ пропозиционально оформленных ситуаций выявил их частичное несовпадение в небылицах в силу национально-культурной обусловленности. В русских небылицах в большей степени моделируются ситуации, связанные с досугом и развлечениями, а в китайских – ситуации, характерные для трудовой деятельности (обучение, добыча, ловля, поиск, охота). Национальная специфика образа мира, типичного для рассматриваемых текстов, проявляется и через имена участников ситуаций (персонажей), их профессиональный статус, выполняемые ими действия и используемые орудия и средства.

Анализ семантического своеобразия небылиц и способов создания перевернутого образа действительности в их смысловом пространстве позволил выявить общие и отличительные особенности языковой картины мира детей – представителей русской и китайской лингвокультур. Способы миромоделирова-

ния, типичные для небыличных текстов разной тематики, прежде всего связаны с отражением недолжного образа жизни и поведения людей за счет искажения привычного миропорядка и нарушения его законов. Тематически разнообразный репертуар небылиц, ориентированных на сознание детей, задает рамки содержательного плана текстов, получающего пропозициональную репрезентацию. Несмотря на общий набор пропозициональных структур, семантическое наполнение русских и китайских небылиц обнаруживает особенности как на уровне самих перевернутых ситуаций, их компонентов, так и на уровне способов их языкового представления.

Перспектива исследования связана с несколькими направлениями в изучении небылиц в аспекте отражения в них языковой картины мира. Во-первых, необходимо продолжить сбор материала для уточнения количественных показателей небылиц разных тематических групп и выявления их содержательных особенностей. Во-вторых, значимым является изучение небылиц, созданных современными детьми дошкольного и школьного возраста, что позволит смоделировать языковую личность детей определенной национальности – создателей небыличных текстов, раскрыть механизм формирования их языковой личности.

Библиографический список

1. Мельников М.Н. *Русский детский фольклор*. Москва: Просвещение, 1987.
2. Капица О.И. *Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. Изучение. Собирание. Обзор материала*. Ленинград: Прибой, 1928.
3. Чуковский К.И. *От двух до пяти*: сб. ст. по детской психологии и развитию речи ребенка дошкольного возраста, исследования, критика, литературоведение, методика. Москва: Мелик-Пашаев, 2013.
4. *Электронная энциклопедия Baidu*. Available at: https://hanyu.baidu.com/zici/s?wd=%E5%AF%93%E8%A8%80&query=%E5%AF%93%E8%A8%80%20%E6%84%8F%E6%80%9D&srcid=28236&from=kg0]
5. Беляева Д.А., Проскурина А.В. Небылицы как форма познания мира детьми в рамках китайской лингвокультуры. *Наука. Технологии. Инновации: сборник научных трудов:* в 9 ч. 2020; Ч. 8: 663–667.

References

1. Mel'nikov M.N. *Russkij detskij fol'klor*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
2. Kapica O.I. *Detskij fol'klor. Pesni, poteshki, draznilki, skazki, igry. Izuchenie. Sobiranie. Obzor materiala*. Leningrad: Priboj, 1928.
3. Chukovskij K.I. *Ot dvuh do pyati*: sb. st. po detskoj psihologii i razvitiyu rechi rebenka doshkol'nogo vozrasta, issledovaniya, kritika, literaturovedenie, metodika. Moskva: Melik-Pashaev, 2013.
4. *`Elektronnaya `enciklopediya Baidu*. Available at: https://hanyu.baidu.com/zici/s?wd=%E5%AF%93%E8%A8%80&query=%E5%AF%93%E8%A8%80%20%E6%84%8F%E6%80%9D&srcid=28236&from=kg0]
5. Belyaeva D.A., Proskurina A.V. Nebylicy kak forma poznaniya mira det'mi v ramkah kitajskoj lingvokul'tury. *Nauka. Tehnologii. Innovacii: sbornik nauchnyh trudov:* v 9 ch. 2020; Ch. 8: 663-667.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-567-569

Vasilyeva T.S., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University; teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tanya333890@mail.ru*

JOHN FALSTAFF AS THE HERO OF THE FIRST QUARTO AND THE FIRST FOLIO OF THE WILLIAM SHAKESPEARE'S PLAY "THE MERRY WIVES OF WINDSOR". In the article, by means of a three-level linguopoetic analysis, some episodes from W. Shakespeare's play "The Merry Wives of Windsor" with the participation of one of the most striking characters of the play – Sir John Falstaff are analyzed. This work develops the ideas and complements the conclusions made in previous articles (see "References"). The editions of the first quarto and the first folio of "The Merry Wives of Windsor" are also considered. The researcher thoroughly studies the image of John Falstaff, who in the second edition appears from an unexpected side, whereas his image in the first version is much simpler from a stylistic and conceptual point of view. The personality of this character is analyzed by means of a three-level linguopoetic analysis, which allows supplementing conclusions made in previous works. The paper answers a question about the degree of aesthetic impact that a particular episode, but in different editions, produces on readers or viewers.

Key words: **William Shakespeare, "The Merry Wives of Windsor", Falstaff, linguistics, linguopoetics.**

Т.С. Васильева*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tanya333890@mail.ru*

ДЖОН ФАЛЬСТАФ КАК ГЕРОЙ ПЕРВОГО КВАРТО И ПЕРВОГО ФОЛИО ПЬЕСЫ У. ШЕКСПИРА «ВИНДЗОРСКИЕ НАСМЕШНИЦЫ»

В данной статье при помощи трехуровневого лингвопоэтического анализа анализируются некоторые эпизоды из пьесы У. Шекспира «Виндзорские насмешницы» с участием одного из самых ярких персонажей пьесы – сэра Джона Фальстафа. Эта работа развивает идеи и дополняет выводы, сделанные в прошлых статьях (см. библиографический список). Здесь также рассматриваются редакции первого кварто и первого фолио «Виндзорских насмешниц». Но в данной работе речь идет о другом персонаже – Джоне Фальстафе, который во второй редакции предстает с неожиданной стороны, тогда как его образ в первой версии много проще со стилистической и концептуальной точек зрения. Новым, по сравнению с нашими прошлыми работами, является то, что здесь личность персонажа анализируется при помощи трехуровневого лингвопоэтического анализа, что позволяет дополнить выводы, сделанные в предыдущих работах. Мы также постарались ответить на вопрос о степени эстетического воздействия, которое тот или иной эпизод, но в разных редакциях, производит на читателей или зрителей.

Ключевые слова: **Уильям Шекспир, «Виндзорские насмешницы», Фальстаф, лингвистика, лингвопоэтика.**

Пьеса У. Шекспира «Виндзорские насмешницы» – одна из самых известных комедийных пьес драматурга и одна из самых примечательных с точки зрения лингвопоэтического и лингвостилистического анализа. Эта комедия была впервые опубликована в 1602 году, но считается, что она была написана раньше, в 1597 г. Действие происходит в городе Виндзор, в графстве Беркшир, что в Англии. Фактически основное действие происходит в период царствования Генриха IV или же в начале правления Генриха V. Но тем не менее быт и нравы персонажей пьесы отсылают к представителям елизаветинской эпохи.

Один из самых интересных персонажей – Джон Фальстаф, речи которого с точки зрения лингвопоэтики и лингвостилистики мы и будем анализировать. Нас интересуют речи этого персонажа в первом кварто и первом фолио (остальные редакции были, вероятно, репринтами этих двух версий). В основе этой статьи так же, как и в основе других [1; 2; 3], лежит гипотеза о том, что тексты обеих редакций были написаны самим Шекспиром и представляют разные этапы работы над произведением. При этом вариант фолио является более поздним и, соответственно, более проработанным со стилистической точки зрения, что мы и будем пытаться доказать при помощи лингвопоэтического и лингвостилистического анализа. Это вторая наша статья, посвященная пьесе «Виндзорские насмешницы», и в ней продолжается развитие идей, затронутых в первой статье [3].

На данный момент существует относительно небольшое количество работ, в которых сравнивались бы эпизоды пьес Шекспира в разных редакциях с точки зрения лингвостилистики и лингвопоэтики. Кроме того, авторы лишь малого числа работ, в которых подобное сравнение проводится, придерживаются мне-

ния, что разные редакции представляют собой этапы работы самого автора над произведением.

Цель нашего исследования – провести лингвостилистический и лингвопоэтический анализ двух редакций «Виндзорских насмешниц» и сравнить, как в них представлен образ Джона Фальстафа.

В связи с поставленной целью мы определили для себя следующие задачи:

1. Дать краткую характеристику анализируемого персонажа.
2. Кратко рассказать о методах, которые будут применяться в данном исследовании;
3. Провести трехуровневый лингвопоэтический анализ нескольких эпизодов из пьесы.

Новизна нашей работы заключается в том, что мы будем проводить трехуровневый лингвопоэтический анализ одних и тех же эпизодов пьесы, но в разных редакциях. На данный момент таких работ очень мало.

Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она может помочь установить то, как меняется степень эстетического воздействия, производимого текстом одного и того же эпизода в зависимости от редакции.

Джон Фальстаф – старый, толстый и практически полностью обанкротившийся рыцарь. Он всегда находится в поисках развлечений. Все, чем он занимается, – это пьет, ест, ворует и спит. Между тем это достаточно колоритная фигура и один из самых популярных шекспировских персонажей.

Фальстаф в этом и других произведениях драматурга – всегда бунтовщик и нарушитель спокойствия. Он, по сути, воплощение карнавала.

Но в то же время Фальстаф достаточно добродушный, ему не чужда искренность, и он, скорее всего, на самом деле влюблен в миссис Форд.

Личность этого героя очень интересна с лингвостилистической и лингвопоэтической точек зрения.

Как мы уже не раз писали в наших прошлых работах [1; 2; 3], когда рассматривали другие пьесы, с изменением ключевых для понимания произведений эпизодов все обстоит весьма сложно: они либо практически не подвергаются изменениям, либо в них некоторым образом смещаются акценты. Линия Фальстафа является одной из ключевых в данной комедии, и поэтому существенной редактуре она быть не может подвергнута. Но все же Шекспир внес некоторые изменения в речь этого героя, сделав его ярче и интереснее.

Для анализа этих изменений обратимся к трехуровневому лингвопоэтическому анализу, разработанному в филологической школе Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [4; 5]. Данный анализ проводится на трех уровнях: семантическом, метасемиотическом и метаметасемиотическом. Непосредственно лингвопоэтическим является только третий уровень, тогда как первые два относятся к лингвостилистике. В нашей работе мы также обратимся к методу лингвопоэтического сопоставления [6], так как рассматриваем два варианта текста. Сразу оговоримся, что применительно к трехуровневому анализу нас будут интересовать только те уровни, на которых наблюдаются существенные различия.

Рассмотрим один из интересных эпизодов, представленный в двух редакциях.

Q1. Falstaff: Not a penny! I have been content you should lay my countenance to pawn. I have grated upon my good friends for three reprieves for you and your coach-fellow Nym, else you might 'a' looked through a grate like a gemini of baboons. I am damned in hell for swearing to gentlemen you're good soldiers and tall fellows. And when Mistress Bridget lost the handle of her fan, I took't on my honor thou hadst it not [7].

F1. Falstaff: Not a penny. I have been content, sir, you should lay my countenance to pawn. I have grated upon my good friends for three reprieves for you, and your coach-fellow Nym, or else you had looked through the grate, like a gemini of baboons. I am damned in hell, for swearing to gentlemen, my friends, you were good soldiers and tall fellows. And when Mistress Bridget lost the handle of her fan, I took't upon mine honor thou hadst it not [8].

На первом, семантическом уровне тексты двух редакций почти полностью идентичны, однако есть некоторые различия. На лексическом уровне мы видим следующее: во втором предложении варианта фолио добавляется обращение *sir*, что, казалось бы, не играет большой роли в данном контексте. Однако это слово оказывает влияние на синтаксическую организацию текста. Синтаксис двух эпизодов значительно отличается. Во второй версии текст разрывается, в том числе и лексемой *sir*, то есть Фальстаф начинает говорить с большим количеством парцелляций. Интересно, что во втором фрагменте парцелляцией становится сравнение *like a gemini of baboons*, которое в варианте кварто предлагается читать без паузы. Если рассматривать это предложение с точки зрения синтаксиса, то можно отметить, что во втором случае это сравнение приобретает оттенок уточнения. Но в общем и целом на семантическом уровне содержание этого эпизода в обоих вариантах остается прежним.

Обратимся к метасемиотическому уровню. На метасемиотическом уровне мы наблюдаем синтаксическую маркированность данной реплики во второй редакции. В фолио Фальстаф говорит с большим количеством парцелляций – его фразы становятся насыщенными запятыми и точками, что при чтении текста или при его произнесении на сцене заставляет сделать паузы, за счет чего достигается в данном случае комический эффект. Интересно, что паузы в варианте фолио стоят в тех местах, где герой к кому-либо обращается. Что же касается фразы *like a gemini of baboons*, то в первой версии теряется некоторый оттенок комизма, исчезает ирония. Фраза произносится на одном дыхании, что не дает в полной мере осознать весь комизм ситуации, представить картинку, тогда как во второй редакции текст становится гораздо более интересным и ироничным. Таким образом, на метасемиотическом уровне мы отмечаем комический эффект, который создается за счет парцелляций во второй редакции.

Рассмотрим метаметасемиотический уровень. На этом уровне мы должны ответить на вопрос: зачем автор меняет текст фолио на уровне синтаксиса? Возможно, таким образом автор хотел подчеркнуть, что Фальстаф относится к тем, с кем он говорит с должным почтением, о чем свидетельствует подчеркивание обращений *sir, you, my friends*. Однако если посмотреть на содержание и смысл этой сцены в целом, то можно сказать, что этими обращениями Фальстаф, наоборот, подчеркивает собственный статус и свое превосходство.

Есть в фолио эпизоды, где парцелляция, наоборот, уменьшается. Так, например, когда Фальстаф признается в любви миссис Форд, он становится настоящим поэтом.

Q1. Falstaff: Go to, I see how thy eye doth emulate the diamond, and how the arched bent of thy brow would become the ship-tire, the tire velvet, or any Venetian attire, I see it [7].

F1. Falstaff: Let the court of France show me such another. I see how thine eye would emulate the diamond. Thou hast the right arched beauty of the brow that becomes the ship-tyre, the tire-valiant, or any tire of Venetian admittance [8].

Рассмотрим этот эпизод при помощи трехуровневого анализа.

На первом, семантическом уровне во второй редакции мы видим существенные изменения. Так, вместо *the arched bent of thy brow* Фальстаф теперь говорит *the right arched beauty of the brow*, *Venetian attire* превращается в *Venetian admittance*, а разговорное *I see it* из варианта кварто в фолио исчезает. Количество парцелляций, использование которых в большом количестве является характерной особенностью речи рыцаря, уменьшается. Таким образом, на семантическом уровне мы видим, что, хотя содержание и остается практически неизменным, все же во второй редакции реплика Фальстафа обретает новые оттенки значения, сам текст становится более поэтичным.

При обращении к метасемиотическому уровню мы можем отметить разный эмоциональный настрой этих двух реплик. Если в первой версии Фальстаф похож на, что называется, самого себя, на старого, толстого и почти обанкротившегося рыцаря, то во второй версии перед нами уже поэт, который восхищается красотой своей дамы.

Что же меняет все вышеперечисленное на метаметасемотическом уровне в этих двух пьесах? Меняется эстетическое воздействие, которое данная реплика производит на читателей. Рыцарь за счет, казалось бы, использования более изысканных фраз становится более смешным. Образ комичности строится как раз на том, что абсолютно неуместный в роли поэта Фальстаф вдруг начинает говорить поэтическим языком. Парцелляция не исчезает полностью, а уменьшается, но это как раз и делает ситуацию гораздо более смешной. Если в первом варианте есть разбивка только при помощи запятых, то во втором случае автор использует точки, удлиняет предложения и вот перед нами уже несколько поистине поэтических строк. То есть в варианте фолио больше, чем в варианте кварто раскрывается образ влюбленного Фальстафа.

Далее следуют реплики Фальстафа и миссис Форд, которые не представлены в первой редакции, но тем не менее представляют для нашего исследования некоторый интерес.

Рыцарь продолжает восхвалять Миссис Форд, а она все отрицает:

F1. Falstaff: Thou art a tyrant to say so. Thou wouldst make an absolute courtier, and the firm fixture of thy foot would give an excellent motion to thy gait in a semicircled farthingale. I see what thou wert if Fortune thy foe were not Nature thy friend. Come, thou canst not hide it.

Mistress Ford: Believe me, there's no such thing in me [8].

На семантическом уровне мы видим все те же изысканные фразы: *thou wouldst make an absolute courtier, I see what thou wert if Fortune thy foe were not Nature thy friend* и др. Парцелляции здесь не представлены вовсе. То есть на семантическом уровне перед нами – поэтичный текст, хотя и в прозе. Ответ же миссис Форд более чем прозаичен по сравнению с речью Фальстафа: *Believe me, there's no such thing in me*. Уже на семантическом уровне создается яркий контраст.

На метасемиотическом уровне мы видим поэта, который продолжает восхищаться красотой своей возлюбленной. Тем ярче противопоставляется ее ответ. Здесь очень ярко проявляется разный настрой этих двух реплик: возвышенно-поэтический против обыденно-прозаического.

На метаметасемиотическом уровне мы видим, что Фальстаф еще больше раскрывается, демонстрируя свои чувства к возлюбленной, но она ведет себя не как романтическая героиня и сводит на нет все комплименты, который рыцарь ей говорит. Фальстаф говорит большими, красивыми предложениями, что не очень сочетается с постоянными парцелляциями, которые присутствуют в его речи. Но за счет этого несоответствия и достигается больший комический эффект. То есть мы можем сказать, что объяснение Фальстафа и миссис Форд из первой редакции разительно отличается по степени эстетического воздействия, которое оно производит на читателя, с объяснением из второй редакции.

Таким образом, рассмотрев вышеприведенные эпизоды с участием Фальстафа из «Виндзорских насмешниц», мы можем сделать вывод, что по сравнению с первой редакцией сэр рыцарь из второй приобрел некоторые интересные черты. Так, он проявил себя как пылкий возлюбленный. Однако это сделало его фигуру еще более комичной из-за несоответствия его образа и манеры поведения. В другом же эпизоде речь героя стала более характерной, что, опять же, повлияло на степень эстетического воздействия, которое данный персонаж производит на зрителя.

Анализ этих эпизодов помогает нам убедиться в правильности выводов, представленных в прошлой статье [3], о том, что текст первого фолио кажется гораздо более совершенным с точки зрения стилистики.

Библиографический список

1. Васильева Т.С. Вторые редакции драм У. Шекспира «Ромео и Джульетта» и «Гамлет». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vtorye-redaktsii-dram-u-shekspira-romeo-i-dzhulietta-i-gamlet
2. Васильева Т.С. Второе кварто «Ромео и Джульетты» как улучшенный вариант сценического текста. *Сборник тезисов XXIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов»*. Москва, 2022.
3. Васильева Т.С. К вопросу о героях первого кварто и первого фолио драмы Уильяма Шекспира «Виндзорские насмешницы». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-geroyah-pervogo-kvarto-i-pervogo-folio-dramy-uilyama-shekspira-vindzorskie-nasmeshnitsy
4. Задорнова В.Я. *Восприятие и интерпретация художественного текста*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1984.
5. *Linguostylistics: Theory and Method*. The Hague: Mouton, 1976.
6. Липгарт А.А. *Лингвопоэтическое сопоставление: теория и метод*. Москва, 1994.
7. Shakespeare W. *The Merry Wives of Windsor. Quarto*. Available at: https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_QM/complete/index.html
8. Shakespeare W. *The Merry Wives of Windsor. Folio*. Available at: https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_FM/complete/index.html

References

1. Vasil'eva T.S. Vtorye redakcii dram U. Shekspira «Romeo i Dzhul'etta» i «Gamlet». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vtorye-redaktsii-dram-u-shekspira-romeo-i-dzhulietta-i-gamlet
2. Vasil'eva T.S. Vtoroe kvarto «Romeo i Dzhul'etty» kak uluchshennyj variant scenicheskogo teksta. *Sbornik tezisov XXIV Mezhdunarodnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Lomonosov»*. Moskva, 2022.
3. Vasil'eva T.S. K voprosu o geroyah pervogo kvarto i pervogo folio dramy Uil'yama Shekspira «Vindzorskie nasmeshnicy». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-geroyah-pervogo-kvarto-i-pervogo-folio-dramy-uilyama-shekspira-vindzorskie-nasmeshnitsy
4. Zadornova V.Ya. *Vospriyatie i interpretaciya hudozhestvennogo teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
5. *Linguostylistics: Theory and Method*. The Hague: Mouton, 1976.
6. Lipgart A.A. *Lingvopo`eticheskoe sopostavlenie: teoriya i metod*. Moskva, 1994.
7. Shakespeare W. *The Merry Wives of Windsor. Quarto*. Available at: https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_QM/complete/index.html
8. Shakespeare W. *The Merry Wives of Windsor. Folio*. Available at: https://internetshakespeare.uvic.ca/doc/Wiv_FM/complete/index.html

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 821.(411) – 141.09 “18” DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-569-571

***Velilaeva L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

TYPES OF TEMPORAL ORGANIZATION IN THE POETIC TEXTS OF THE 19-CENTURY SCOTTISH POETS-EMIGRANTS OF THE USA (THE CASE STUDY OF THE IMAGE OF SCOTLAND). The article analyzes the Scottish time, which has become one of the main artistic devices in the creation of the image of the Scotland. The main types of temporal text organization are 1) fluctuating time, 2) cycled time, 3) progressive time, 4) parabolic time. The choice of the certain type depends on the choice of lyrical situation, plot and genre of the text. 1) Fluctuating time is the most archaic model. This type of temporal organization is connected with motifs of oblivion, daydream and with mental shift to Scotland, the Motherland of authors' childhood/youth. 2) Circular time is time related to mythopoetical model (archaic as well). The peculiarity of this type of time is that the lyrical hero consciously focuses on returns to the time of memory, those memories (as a rule about the past) repeat. 3) Progressive time is the model where time has a definite aim and that's why there is no return. The poetical texts under our consideration focus on the progressive (historical) time to a less degree. 4) Parabolic time is the model which is the basis for all revealed religions.

Key words: **Scotland, USA, 19 century, emigration, poetry, time, temporal organization.**

***Л.Р. Велилаева**, канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

ТИПЫ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СТИХОТВОРЕНИЯХ ШОТЛАНДСКИХ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ США XIX В. (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ШОТЛАНДИИ)

В данной статье анализируется шотландское время, которое стало одним из главных художественных приемов в создании образа Родины-Шотландии. Основными типами темпоральной организации художественного текста стали 1) колебательное время, 2) круговоротное время, 3) поступательное время, 4) параболическое время. Выбор того или иного типа художественного времени зависит от выбора лирической ситуации, сюжета и жанра текста. Колебательное время – самая архаически определенная модель. С этим типом темпоральной организации связаны мотивы забытья/грёзы и мысленного перемещения/пребывания на Родине-Шотландии, Родине детства/юности автора. Круговоротное время – время, которое следует отнести к мифопоэтической модели. Как правило, это воспоминания о прошлом. Поступательное время – модель, где у времени есть определенная цель, и поэтому для этого времени не может быть возврата (соответствует модели исторического прогресса). В исследованных нами текстах историческое время фиксируется меньше всего. Параболическое время – модель, которая лежит в основе всех мировых религий Откровения.

Ключевые слова: **Шотландия, США, поэзия, эмиграция, XIX в., время, темпоральная организация**.

Scottish emigration in 19th century was predominantly economic. The result of this emigration was the appearance of nineteenth-century Scottish emigrational poetic discourse in the United States. Researches confirm the complexity and multilayeredness of this segment of Scottish-American literature, for which one of the key concepts becomes duality [1, 2, 3]. Duality implies duality of chronotope and plot-personage system of poetic texts of Scottish poets-emigrants, which in turn determine the functioning of images of Scotland and the USA in poetic texts of Scottish emigrants of the USA in 19th century. Time is more complex in organization [4, 5], so its functioning in the context of Scottish emigrational discourse is also complex.

The **purpose** of the paper is to identify the specifics of the artistic implementation of the temporal organization of nineteenth-century Scottish poetic emigrational discourse in relation to the Scotland as a Motherland.

Tasks: 1) to investigate the sociocultural and historical-biographical contexts; 2) to determine the types of temporal organization of Scottish emigrant's nineteenth-century poetic texts; 3) to analyze the plot and motif levels of poetic texts corresponding to the selected types of temporal organization of the text.

The **novelty** of the research consists in the analysis of the poetic texts of Scottish emigrant poets of the 19th century in the context of different types of temporal organization of the literary texts.

The paper uses the following **research methods**: conceptual, contextual, historical-biographical and comparative-historical.

The socio-political situation in the nineteenth-century Scotland changed significantly. The Scottish economy also changed. The banking industry grew (the number of banks increased tenfold) and the so-called «industrial revolution» took place. The shipbuilding industry began to develop, and rivers were used for river navigation. The railway communication system expanded**.** Changes also took place in the demographic situation: the population of Scotland quadrupled despite active emigration [6, 7].

Were the poets-emigrant aware of these changes?

Many of the poets travelled to Scotland regularly in order to visit relatives, meet readers, make active contacts. They were not political exiles, they were not persecuted on grounds of religion. There was also correspondence with relatives mentioned in such poetic texts *Flow'rs frae hame* by D. M. Henderson [8, p. 14-15], «*Bonnie wee sprig o' the dear purple heather..»* by W. Lyle [9, p. 71]. Therefore, poets-emigrants were aware of all the changes occurring in different spheres of life, probably even followed the dynamics of certain socio-political and historical and cultural processes.

However, the main and most frequent image in the poetic texts of Scottish emigrants is the image of «Scotland Forever». It transforms Scottish time into the present, which is highly relevant for the poet and his lyrical characters.

It is necessary to consider the models of temporal organization of artistic texts that have developed over time in order to theoretically justify the pattern we have recorded

Researchers give the following interpretations of the temporal organization models of texts (poetic texts as well) [10, 11, 12].

1) Fluctuating time is the most archaically determined model. It captures only global changes in the distribution of light and darkness, heat or cold, humidity or drought, etc.

2) Circular time – time which should be attributed to the mythopoetic model. It also belongs to the archaic models. Time here is connected with the category of «eternal return»: morning – night – morning, spring – winter – spring, birth – death – birth (reincarnation).

3) Progressive time is a model where time has a definite purpose and therefore there can be no return for this time (corresponds to the model of historical progress).

4) Parabolic time is the model that is the basis for all world Revealed religions. Time is the rise of the spirit and the fall of the same spirit. However, unlike circular time, there is no return to the beginning; there is eternity only.

The poetic heritage of Scottish poets-emigrants embraces all 4 types of temporal organization of the text. But for each of them there are different plots, personages, motifs and situations.

The motifs of forgetting/dreaming and mental displacement to Scotland or living in Scotland are associated with «fluctuating» time. That's why child characters and situations from the poets' childhood memories will be most common. Real biographical time is irrelevant to this context. Real-biographical time (as well as real-historical time) is thereby abolished. Natural situations, in which the lyrical hero participates, but does not reflect upon them, are also fixed by this time.

Sometimes the lyrical hero consciously fixes certain time memories, these recollections are periodically repeated. As a rule, these are memories of the past. All this turns time into a cycle.

H. Ainslie's poem *A Hameward Hymn* illustrates it:

«Each whirl o' the wheel,
Each step brings me nearer
The hame o' my youth;
Every object grows dearer.
The hills, an' the huts,
The trees on that green;
Losh! they glour in my face,
Like some kindly auld frien' <…> [13, p. 137].

The same temporal organization of the text is found in J.D. Law's *The Woods o' Clova*:

«<…> The bonny woods o' Clova,
Forever may they bide
The brawest sicht to gaze upon
In a' the country side!
Had I the future in my han'
For happier days I'd never plan
Than end my life whaur it began –
Beside the Woods o Clova! <…>» [14, p. 185].

It can be concluded that circular time is reproduced by means of already known and previously mentioned plots of imaginary displacement to Scotland. Such plots were supplemented by plots of «eternal return», however, this return was to the actual reality of the time, the movement of the author and the meeting of his lyrical hero with his Metropolitan contemporaries.

This conclusion is confirmed in J. Kennedy's *Noran water*:

«<…> O Noran! Bright thy memory brings
My careless boyhood back to me,
When ardent hope on fancy's wings
Beheld life's future gleam like thee.
But though life's path be dull and strange,
And rare the promised joys I meet,
In thee I have, through time and change,
One golden memory ever sweet!» [15, p. 47].

The textual time in this model is rather complexly organized: 1) The USA is a reality, the lyrical hero's present. 2) Then the lyrical hero is transported by imagination into a virtual past, his childhood. 3) From the perspective of these dimensions, the USA appears as a future, an imagined future for the past (the USA as an opportunity to realize the dream of Scotland, the land of Paradise). 4) The USA simultaneously acts as a reality for the lyrical hero. 5) Scotland remains «eternally alive» in the memories, it is the present time for the soul of the Scottish poet-emigrant, in which the image of the homeland is always relevant.

It is difficult to find pure historical time represented in the texts under our analysis. We consider it can be explained by the fact that Scottish history was of little (or no) interest to an American potential audience. And American history was not engaging for Scottish readers.

For artistic discourse another explanation is important. The authors of poetic texts had no intention of recording any important dates or events. There were other genres for this purpose: documentary, journalistic and prose. Poetry is focused on the most emotional, perhaps even poignant (from the point of view of the author) moments and phases of American and Scottish history.

Such historical episodes were depicted by Scottish poets-emigrants after specific transformation: first they became semi-historical semi-myth legend and then they turned into myth. The emotionally intense spiritual search for «their own» time culminated in the emigrational discourse with a utopia realized in two variants: the Scotland- homeland (the country of childhood and youthful memories and dreams) and new the US- homeland (which in the texts was intended to embody into reality the author's expectations of the creation of a «new» Paradise on Earth, the regaining of the lost Paradise):

«O Scotland! Raise thy crested head
Above the azure sea:
Thou art the home of worth and truth,
The cradle of the free <…>» [15, p. 68].
«<…> Favored land, the earth's best treasure
Fills her lap in endless measure;
Gifts for use, and gifts for pleasure,
Lavished large and free <…>» [16, p. 94].

«Parabolic» time has been implemented in specific situations, plots, textual positions and genres. In this temporal organization several variants of the realization of Paradise are possible:

1. «Children's Paradise» compositionally begins the poetic text and makes references to the biblical episodes and to the genre of visions.

2. «Democratic Paradise» was realized compositionally through the denouement of the plot. The episodes of acquiring new homeland – the USA, which was to become the Promised Land (a new paradise) in the Scottish poets' opinion, were similar to the biblical episodes. In terms of genre, texts with this type of temporal organization are closest to utopia. The Scottish poetic discourse is characterised by a reverential attitude to God. Scottish poets-emigrants do not go beyond the permitted even despite the seeming familiarity (as in J. Kennedy's poem *Saint Andrew and the Haggis*) and the fact that Protestantism allows certain informality.

The reality of paradisiacal episodes in poetic texts is given by the presence of real or historical characters of Scottish history, religion and literature. W.M. Wood, for example, has no doubt of such an encounter with the preacher T. Guthrie. We regard such tendencies as the influence of the American tradition on Scottish poets:

«<…> Honor to Thomas Guthrie's name!
His hearty voice is heard no more on earth,
But we are richer with his fame,
And heaven is richer with his love and mirth.
Write on his tomb that Scotland never gave
To earth a man more noble, kindly, brave.
Than this who rests from toil in Guthrie's grave» [9, p. 122].

Two temporal organizations: the mythopoetic time of «eternal return» (circular temporal organization) and the parabolic time of Christian religions are combined figuratively and compositionally in the poetic texts of Scottish poets-emigrants. It is in this way that the ideas of the end as the end of earthly time and simultaneously the beginning as the beginning of eternity are realized.

From the above analysis of the poetic texts the following **conclusions** can be made:

1. All 4 types of temporal organization (fluctuating, circular, progressive and parabolic) are relevant for Scottish poetic emigrational discourse.

2. The choice of one or another temporal organization depends on the choice of the lyrical situation, plot and genre of the text.

3. Dominant in the perception of all historical and socio-cultural events among Scottish expatriate poets remains mythopoetic perception which leads to the dominance of circular (mythopoetic) and parabolic temporal organizations.

Библиографический список

1. Велилаева Л.Р. *Эмиграционный и метрополийный дискурсы шотландской поэзии XIX века*. Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2019.
2. Crawford R. *Scotland's Books: the Penguin History of Scottish Literature*. London: Penguin, 2007.
3. Ross J.D. *A cluster of poets Scottish and American, with biographical and critical notices*. New York: Walter W. Reid, Publishers, 1897.
4. Коломкина В.В. Метаморфозы художественного времени в творчестве И. Бродского. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2012; № 6: 167–178.
5. Шеянова С.В. Моделирование художественного времени в романах Е. Четвергова. *Вестник угроведения*. 2019; Т. 9, № 1: 102–111.
6. Haswell-Smith H. *The Scottish Isles*. Edinburgh, New York, Melbourne, 2004.
7. *Scotland: A History*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
8. Henderson D.M. *Poems, Scottish and American*. Baltimore: Cushings and Bailey, 1888.
9. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices*. New York: Pagan&Ross, Publishers, 1889.
10. Арутюнова Н.Д. Время: модели и метафоры. *Логический анализ языка. Язык и время*. 1997; № 3: 51–61.
11. Ахундов М.Д. *Концепции пространства и времени. Истоки. Эволюция. Перспективы*. Москва: Наука, 1982.
12. Федосова Т.В. *Темпоральная организация текста как компонент идиостиля автора: На материале произведений К. Воннегута и Дж. Фаулза*. Available at: http://cheloveknauka.com/v/143214/a?#?page=1
13. Ainslie H. *Scottish songs, ballades and poems*. New York: Redfield, 1855.
14. Law J.D. *Dreams o'Hame and other Scotch poems*. London: Alexander Gardner, 1893.
15. *The Scottish and American poems of James Kennedy*. New York, J.S. Ogilvie Publishing Co., 1920.
16. Henderson D.M. *A bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.

References

1. Velilaeva L.R. *`Emigracionnyj i metropolijnyj diskursy shotlandskoj po`ezii XIX veka.* Simferopol': IP Hoteeva L.V., 2019.
2. Crawford R. *Scotland's Books: the Penguin History of Scottish Literature*. London: Penguin, 2007.
3. Ross J.D. *A cluster of poets Scottish and American, with biographical and critical notices*. New York: Walter W. Reid, Publishers, 1897.
4. Kolomkina V.V. Metamorfozy hudozhestvennogo vremeni v tvorchestve I. Brodskogo. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2012; № 6: 167-178.
5. Sheyanova S.V. Modelirovanie hudozhestvennogo vremeni v romanah E. Chetvergova. *Vestnik ugrovedeniya*. 2019; T. 9, № 1: 102-111.
6. Haswell-Smith H. *The Scottish Isles*. Edinburgh, New York, Melbourne, 2004.
7. *Scotland: A History*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
8. Henderson D.M. *Poems, Scottish and American*. Baltimore: Cushings and Bailey, 1888.
9. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices*. New York: Pagan&Ross, Publishers, 1889.
10. Arutyunova N.D. Vremya: modeli i metafory. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyk i vremya*. 1997; № 3: 51-61.
11. Ahundov M.D. *Koncepcii prostranstva i vremeni. Istoki. `Evolyuciya. Perspektivy*. Moskva: Nauka, 1982.
12. Fedosova T.V. *Temporal'naya organizaciya teksta kak komponent idiostilya avtora: Na materiale proizvedenij K. Vonneguta i Dzh. Faulza*. Available at: http://cheloveknauka.com/v/143214/a?#?page=1
13. Ainslie H. *Scottish songs, ballades and poems*. New York: Redfield, 1855.
14. Law J.D. *Dreams o'Hame and other Scotch poems*. London: Alexander Gardner, 1893.
15. *The Scottish and American poems of James Kennedy*. New York, J.S. Ogilvie Publishing Co., 1920.
16. Henderson D.M. *A bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 821.(411) – 141.09 "18" DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-571-573

***Velilaeva L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

IMAGES OF METROPOLITAN POETS IN THE POETRY OF SCOTTISH POETS-EMIGRANTS OF THE USA OF 19th CENTURY. A cycle of poems by Scottish poets-emigrants of the United States of 19th century, dedicated to metropolitan poets, is scrutinized in the article. Poetic discourse of 19th century Scottish emigrants of the USA is considered as multilayered supratext with many cycles and levels functioning. The emigrational discourse of the indicated study ensures the novelty and relevance of this work. The quantitative advantage remains with the English poets in the mentioned cycle of poems. Of the Scottish poets, a special place is given to R. Burns and R.L. Stevenson. Their images are distinguished by extreme emblematicity and mythologization, which determine the ethnic specificity of the Scottish emigrational discourse. Among the dominant features of the cycle are national identity and regional thinking, as well as an expressive emphasis on the autobiographical and biographical nature of lyrical characters. A distinctive feature of the emigrational poetic discourse about Scottish poets is the absence of a critical component. Regionalism manifests itself both in a focus on the local and in an attempt to maintain their «Scottishness» in the new socio-historical context.

Key words: **Scotland, USA, emigration, poetry, 19 century, poets-metropolitans.**

***Л.Р. Велилаева,** канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

ОБРАЗЫ ПОЭТОВ-МЕТРОПОЛИЙЦЕВ В ПОЭЗИИ ШОТЛАНДСКИХ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ США XIX ВЕКА

В статье анализируется цикл стихотворений шотландских поэтов-эмигрантов США XIX века, посвященных поэтам-метрополийцам. Поэтический дискурс шотландских эмигрантов США XIX века рассматривается как супертекст с многочисленными циклами и уровнями. Эмиграционный дискурс обозначенного исследования обеспечивает новизну и актуальность данной работы. В упомянутом цикле стихотворений количественное преимущество остается за поэтами-англичанами. Из поэтов-шотландцев особое место отведено Р. Бернсу и Р.Л. Стивенсону. Их образы отличает крайняя эмблематичность и мифологизация, что определяет этническую специфику шотландского эмиграционного дискурса. Среди доминантных признаков цикла выделяются национальная идентичнось и региональность мышления, а также выразительный акцент на автобиографичности и биографичности лирических персонажей. Отличительной особенностью дискурса о поэтах-шотландцах является отсутствие критической составляющей. Регионализм проявляется как в концентрации на локальном уровне, так и в попытке сохранить свою «шотландскость» в новых социально-исторических условиях.

Ключевые слова: **Шотландия, США, эмиграция, поэзия, XIX век, поэты-метрополийцы.**

Nineteenth-century Scottish emigrational discourse is a complex and ambiguous phenomenon in emigrational studies. Its specificity is caused by a number of factors, among which the following are basic: 1) the conditions of emergence and functioning; 2) the combination of traditionalism and modernity; 3) the emphasis on national identity. Scottish emigrational poetic discourse of the USA of 19th century is a complex and diverse supertext as well [1]. It consists of many levels, contexts and cycles. One of them is a cycle of poems devoted to Scottish and English poets-metropolitans.

Any emigrational discourse is inevitably characterized by duality at the chronotopic and plot-character levels [2]. Leaving their homeland (Scotland), poets-emigrants continued to treat it as their first (old) homeland. At the same time, they made attempts to settle down in the new place (the USA). This explains the dual character of history, personages and topos described in their poetic texts. It should be mentioned that this duality is realized in the opposition «old» / «new» which can be explained by the specificity of the Scottish poetic emigration of 19th century. They didn't consider themselves as strangers in a new country but as newcomers

who would be able to implement the old Scottish traditions in the conditions of a new country [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Self-fulfilment in the States («the American dream») was not just an economic or prestigious task for Scottish poets-emigrants. Emigration, paradoxically, was also a way of preserving the «good old» Scotland of the old days (Auld Lang Syne), which was destroyed by depopulation and capitalization «at home», in the former homeland. Emigration has also activated new ways of poetical reconstruction of that homeland for a new American audience. In the ultimate perspective, emigration was felt intuitively, if not rationally, but as a special mission of «American Scots». They left their homeland in order to perpetuate its image – its nature, its history, its culture – for other peoples and countries.

The **novelty** of the study consists in analysis of poetic texts of Scottish poets-emigrants devoted to Scottish and English poets.

The **purpose** of the article is to reveal the main tendencies and characteristics of poetic texts related to metropolitan poets. **Tasks** of the article: 1) to check the representativeness of the Scottish, English and American poets in poetic texts, 2) to determine the genre and style dominants of the texts, their main functions in the context of the emigrational discourse.

The **material** of this research work – the poetic texts of the Scottish emigrants of the XIXth century related to poets-metropolitans.

Methodology. The cycle of poetic texts of Scottish poets-emigrants about poets-metropolitans was studied with the help of typological, comparative historical and poetological analyses.

R. Burns, R. Tannahill, J. Hogg, A. Ramsey can be found among Scottish poets mentioned in the poetic texts. English poets are represented much more widely. These are W. Shakespeare, J. Milton, Ch.J.G. Byron, J. Keats, P.B. Shelley, W. Wordsworth, A. Swinburne, A. Pope, E. Spencer and others. This disproportion can be explained by the fact that Scotland in the XIXth century is no longer an independent state. Such lack of independence influenced its cultural panorama not only in socio-political aspect, but also in educational, linguistic and literary aspects [9, 10]. However, the «old homeland» of English poets and Scottish poets is far from being the same thing for Scottish-Americans [.

In J.D. Crichton's poem *The Garden of the Muses*, the author compares poets with flowers. Shakespeare – «aloe sweet» («<...> There Shakespeare towers, an aloe sweet, / That bloom'd but once on stately stem <...>»), Chaucer – «ivy» («<...>Dan Chaucer, as the ivy, twines / Around the pedestal of time; <...>»), Pop – «taft» («<...>A tuft of wormwood stands for Pope / (Forgive vex'd shade, th' irreverent fun) <...>»), Milton – «heliotrope» («<...>And Milton as a heliotrope / Turns blue eyes open'd to the sun! <...>»), Byron – «passion-flower» («<...>There Byron burns a passion-flower <...>»), Spencer – «pensive pansy» («<...>And Spenser is a pensive pansy <...>»), Keats – «morning-glory» («<...>Keats morning-glory lasts one hour <...>»), Herbert – «tansy» («<...> Grave Herbert is a bunch of tansy <...>»), Shelley – «lily» («<...>There Shelley blooms without a stain, A lily by a crystal brook <...>»), female poets Hemans and Landon – «violets twain» («<...>Hemans and Landon, violets twain, / Cower modestly in mossy nook <...>»), Wordsworth – «woodbine» («<...>And Wordsworth as the woodbine creeps <...>»), Lam – «hyssop» («<...>And Lamb is hyssop for fair dames <...>»), Hogg – «mountain-daisy» («<...>Hogg as a mountain-daisy peeps <...>»), Swinburne – «tiger-lily» («<...>Swinburne a tiger-lily flames! <...>») [10, p. 197].

The author treats all named characters-poets with obvious sympathy and even admiration. However, the quantitative predominance of English poets over Scottish poets is obvious. The only exceptions are Byron (whom not only the English, but also the Scots consider their national genius [11]) and J. Hogg, a pupil of W. Scott [12]. The rest of the poets are Englishmen.

Nevertheless, in the closing lines the author abruptly changes his perspective and assessment:

«<...> But King of all the garden there
See Burns o'ertop the flowery throng,
And scatter fragrance on the air
The red, red rose of Scottish song» [10 p. 197].

Biographical realias should be taken into account here. Firstly, the author himself was brought up on the works of R. Burns [10, p. 194-201]. Secondly, precisely because of this, despite his outstanding literary awareness, the highest value for him is not literature (even first-class), but the folklore of the «bottom». Apart from W. Shakespeare, English poets in this list are not national symbols. But R. Burns exactly is [13–16].

This emblematic nature of R. Burns and his role as the «ambassador of Scotland» in the international environment of the Scottish emigrants explains such a large number of poems dedicated specifically to him or at least mentioning him [16, p. 147–151].

It is worth noting that such emblematization creates the ethnic specificity of the Scottish emigrational discourse. Poets-national emblems are familiar to many people and cultures. If we confine ourselves only to Europe, we can note the role of W. Shakespeare and C. Dickens for the British, J.V. Goethe for the Germans, A. Mickiewicz for the Poles, Dante Alighieri for the Italians and others.

Another ethno-specific feature is the Scottish perception of culture (in particular poetry) as something natural: not as an artifact, but rather as an element of the native landscape. For example, from comparisons of the quoted text, a «flower garden» of British nature is formed. In this «flower garden» there are plants from a well-kept park (or even from a greenhouse), but also from a semi-wild «natural» garden-forest. Finally, this poetic garden is crowned by a plant that is not the most refined, not even the most beautiful: «red, red rose», more precisely, wild rose. But the rhythm of the final line refers to the famous love song of Scotland, elaborated by Burns («My love is like a red, red rose»). This is the reason of the supremacy of the «wild scarlet rose».

One more outstanding poet-Scotsman is R.L. Stevenson. For non-Scottish readers Stevenson is better known as the author of adventure novels («Treasure Island», «Kidnapped», «Weir of Hermiston», «The Master of Ballantrae», «The Black Arrow», «The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde») and therefore more of being a writer «for teenagers». To a lesser extent, however, he also gained notable resonance as the author of a philosophical parable (and, at the same time, as one of the founders of the genre of the «horror novel»). He is least known abroad as a poet (the exception is the poetic representation of a Galloway legend in popular ballad «Heather Ale»).

Texts of nineteenth-century Scottish emigrational poetry (particularly in the USA) show that in terms of the frequency of direct references (D.M. Henderson, Robert Louis Stevenson; D. Ramsay, To Duncan MacGregor Crerar, poet, etc.) and the tone with which this author is mentioned, R.L. Stevenson has firmly taken his place as the second classic of Scottish poetry for the global Scottish diaspora.

R.L. Stevenson was close to poets-emigrants on biographical level. There is reason to believe that Stevenson's biography played a major role in this nomination of the poet. All its details fit perfectly into the matrix of the Romantic poet (although chronologically Stevenson is more of a neo-Romantic). This canon also includes the fact that he abandoned his career as a lawyer to write poetry (however, a lawyer in the XIV–XVIIth centuries is a rather traditional profession for a poet]). Also canonical are his youthful wanderings around Scotland which gave him the landscape material for the fictional «Treasure Island».

The main episodes in Stevenson's biography are his forced (because of serious illness) emigration to the distant Samoan islands, his selfless help to the natives, and his early death. His longing for his homeland, his detailed and acute memory of it became not only an artistic feature, but also a fact of life in the poet's biography. This patriotism, paid for with his life, in our opinion, is what made R.L. Stevenson one of the world leaders and world symbols of «Scotland Forever». He also had to leave (for treatment) far beyond the borders of his homeland. He had to experience an acute longing for his native land and despair from the impossibility of returning. Like most of the poets under analysis, he died abroad.

Interesting results are obtained by comparing the poems by Stevenson and the patriotic motifs in the poems about Stevenson. The main (and very sharp) difference between patriotic moods is that Stevenson himself understands the hopelessness of his situation. Therefore, in «Requiem» he dreams of grave «Under the wide and starry sky <...>» [18, p. 88]. So he was buried by the natives of island Samoa, whom he helped all his life. But for Scots-Americans, he was the poet of Scotland. He belonged to Scotland not only spiritually, but also physically. And therefore he must lie in «beautiful Scotland»:

«<…> oh, in bonnie Scotland how fain was he to lie,
The green grass ower him, and the daisies <…>» [17, p. 30].

1. The cycle of poems devoted to Scottish and English poets is numerous which is closely related to the persisting national identity and regionality of thinking of Scottish poets-emigrants.
2. This regionalism is functionally dual. On the one hand, it closed the poets-emigrants within local boundaries. On the other hand, it helped Scottish poets-emigrants to maintain «Scottishness» in the new socio-historical environment.
3. The genres of artistic style, which emphasize the personal, intimate and close, have become genre-style dominants.
4. The poems of the cycle are endowed with common features. They are an emphasis on the autobiographical and biographical nature of lyrical characters, regionalism.

Библиографический список

1. Новикова М.А. Сверхтексты в литературе: жанры и циклы (к постановке проблемы). *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. Научный журнал. 2018; Т. 4 (70). № 4: 72 – 84.
2. Велилаева Л.Р. *Эмиграционный и метрополийный дискурсы шотландской поэзии XIX века*. Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2019.
3. Black G.F. *Scotland's mark on America*. New York: Scottish section of "America's making", 1921.
4. Bumsted J.M. *The people's clearance: Highland emigration to British North America 1770–1815*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1981.
5. Burton J.H. *The Scot Abroad*. Edinburgh, London: William Blackwood, 1883.
6. Carruthers G. *Scottish literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
7. Craig D. *Scottish literature and the Scottish people. 1680–1830*. London: Chatto & Windus, 1961.
8. *Scots and Scots' descendants in America*. New York: Caledonian Publishing Company, 1917.

9. Ross J.D. *A cluster of poets Scottish and American, with biographical and critical notices*. New York: Walter W. Reid, Publishers, 1897.
10. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices.* New York: Pagan&Ross, Publishers.
11. *Шотландии кровавая луна: Антология шотландской поэзии (с XIII века до века XX)*. Симферополь: СОНАТ; Крымский Архив, 2007.
12. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
13. *Robert Burns and cultural authority*. Iowa: University of Iowa Press, 1997.
14. Ross J.D. *The Burns Almanac*. New York: Walter W. Reid, 1899.
15. Velilaeva L.R. Robert Burns in the poetry of Scottish poets-emigrants of the USA of the XIXth century. *Russian Linguistic Bulletin.* 2021; № 2 (26). Available at: https://rulb.org/archive/2-26-2021-june/robert-berns-v-stikhotvoreniiakh-shotlandskikh-poetov-emigranov-ssha-xix-veka
16. Whitman W. Robert Burns as a Poet and a Person. *The North American Review*. 1886; Vol. 143, № 360: 427–435.
17. Henderson D.M. *A bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.
18. Stevenson R.L. *The complete poems of Robert Louis Stevenson*. New York: Charles Scribner's Sons, 1923.

References

1. Novikova M.A. Sverhteksty v literature: zhanry i cikly (k postanovke problemy). *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki.* Nauchnyj zhurnal. 2018; T. 4 (70). № 4: 72 – 84.
2. Velilaeva L.R. *`Emigracionnyj i metropolijnyj diskursy shotlandskoj po`ezii XIX veka*. Simferopol': IP Hoteeva L.V., 2019.
3. Black G.F. *Scotland's mark on America*. New York: Scottish section of "America's making", 1921.
4. Bumsted J.M. *The people's clearance: Highland emigration to British North America 1770-1815*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1981.
5. Burton J.H. *The Scot Abroad*. Edinburgh, London: William Blackwood, 1883.
6. Carruthers G. *Scottish literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
7. Craig D. *Scottish literature and the Scottish people. 1680-1830*. London: Chatto & Windus, 1961.
8. *Scots and Scots' descendants in America*. New York: Caledonian Publishing Company, 1917.
9. Ross J.D. *A cluster of poets Scottish and American, with biographical and critical notices*. New York: Walter W. Reid, Publishers, 1897.
10. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices.* New York: Pagan&Ross, Publishers.
11. *Shotlandii krovavaya luna: Antologiya shotlandskoj po`ezii (s XIII veka do veka XX)*. Simferopol': SONAT; Krymskij Arhiv, 2007.
12. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
13. *Robert Burns and cultural authority*. Iowa: University of Iowa Press, 1997.
14. Ross J.D. *The Burns Almanac*. New York: Walter W. Reid, 1899.
15. Velilaeva L.R. Robert Burns in the poetry of Scottish poets-emigrants of the USA of the XIXth century. *Russian Linguistic Bulletin.* 2021; № 2 (26). Available at: https://rulb.org/archive/2-26-2021-june/robert-berns-v-stikhotvoreniiakh-shotlandskikh-poetov-emigranov-ssha-xix-veka
16. Whitman W. Robert Burns as a Poet and a Person. *The North American Review*. 1886; Vol. 143, № 360: 427-435.
17. Henderson D.M. *A bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.
18. Stevenson R.L. *The complete poems of Robert Louis Stevenson*. New York: Charles Scribner's Sons, 1923.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 82.387.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-573-575

Vasilyeva T.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, NEFU n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: VTatyanaN@yandex.ru*
Emelyanova V.V., *student, NEFU n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: vladasannikova0311@mail.ru*

ABOUT THE GENRE FORM OF RUBAI IN CREATIVITY SVETLANA EGOROVA-TULUIKHANA (WITH REFERENCE TO THE BOOK "PAUSE"). The article studies peculiarities of the genre form of rubai in the book of a Yakut poetess Svetlana Egorova-Tuluikhana "Pause". The objective of the work is predetermined by a range of specific tasks: the definition of the concept and the study of the history of the appearance of rubai in Yakut poetry; the study of the poetics of rubai in the works of S. Egorova; identification of compliance of the author's rubai with the canons of the classical genre. Forty-five poems in this solid form of lyrics included in the poetry collection "Pause" (2017) are considered. Features of compliance with the canons of the solid form are revealed: following the basic rules (stylistic, strophic and compositional criteria), themes and images, as well as the individual author's specifics of mastering the genre form are considered. The main conclusions of the article can be used in the study of the peculiarities of the development of modern Yakut poetry, can contribute to a deeper study of the development of the national poetry of the experience of world literature in the aspect of genre (strophic) forms.

Key words: **Yakut lyrical poetry, solid forms, rubai, Svetlana Egorova.**

Т.Н. Васильева*, канд. филол. наук, доц., СВФУ имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: VTatyanaN@yandex.ru*
В.В. Емельянова*, студентка, СВФУ имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vladasannikova0311@mail.ru*

О ЖАНРОВОЙ ФОРМЕ РУБАИ В ТВОРЧЕСТВЕ СВЕТЛАНЫ ЕГОРОВОЙ-ТУЛУЙХАНЫ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ПАУЗА»)

Данная статья посвящена изучению особенностей жанровой формы рубаи в творчестве якутской поэтессы Светланы Егоровой-Тулуйханы на примере сборника "Пауза". Поставленной в работе целью предопределен круг конкретных задач: определение понятия и изучение истории появления рубаи в якутской поэзии; исследование поэтики рубаи в творчестве С. Егоровой; выявление соответствия авторских рубаи канонам классического жанра. Рассмотрены сорок пять стихотворений в данной твердой форме лирики, вошедшие в поэтический сборник «Пауза» (2017). Выявлены особенности соответствия канонам твердой формы: следование основным правилам (стилистические, строфические и композиционные критерии), темы и образы, а также рассмотрена индивидуально-авторская специфика освоения жанровой формы. Основные выводы статьи могут быть использованы при изучении особенностей развития современной якутской поэзии, способствовать более глубокому исследованию освоения национальной поэзией опыта мировой литературы в аспекте жанровых (строфических) форм.

Ключевые слова: **якутская лирическая поэзия, твердые формы, рубаи, Светлана Егорова.**

Появление традиций мировой литературы в национальной поэзии свидетельствует о ее развитии, выходе на качественно другой уровень. Так, твердая жанровая форма, состоящая из четверостиший – рубаи – появилась в русской литературе в 1928 г. [1, с. 34]. В якутской литературе она привлекла внимание поэтов в 1960-е гг. и получила дальнейшее развитие в творчестве некоторых авторов с 1980-х гг.

Появление новых стихотворных форм в интеллектуальной, философской лирике, в том числе такого жанра, как рубаи, всегда является результатом теоретического осмысления и эволюции художественного мышления. В последнее время особый интерес читателей представляют стихи Светланы Георгиевны Егоровой-Тулуйханы, выпустившей первый сборник рубаи в якутской женской лирике.

Цель работы: определить особенности жанровой формы рубаи в творчестве Светланы Егоровой-Тулуйханы.

Поставленной в работе целью предопределен круг конкретных задач:

1) определение понятия и изучение истории появления рубаи в якутской поэзии;

2) исследование поэтики рубаи в творчестве Светланы Егоровой-Тулуйханы;

3) выявление соответствия авторских рубаи канонам классического жанра.

В рамках данной работы впервые в якутском литературоведении предпринимается попытка изучения твердых стихотворных форм в женской поэзии, а именно – рубаи в творчестве С. Егоровой как вида и формы влияния мировой поэзии на национальную литературу.

Основные выводы статьи могут быть использованы при изучении особенностей развития современной якутской поэзии, способствовать более глубокому исследованию освоения национальной поэзией опыта мировой литературы в аспекте жанровых (строфических) форм.

Термин «рубаи» происходит из арабского языка и переводится как «учетверённый». Рубаи – это распространённое на Ближнем и Среднем Востоке короткое стихотворение, состоящее из четырёх строк. Четверостишие традиционно образуется из двух бейтов (двустишие, содержащее законченную мысль). Схема рифмовки – *aaba*, в некоторых случаях допускается *aaaa*. Как правило, каждая строка состоит из двенадцати слогов. Строфы формулируются на основе аруза (аруда) – характерной для арабских стран метрической системы стихосложения. Стоит уточнить, что при переводе на русский язык трудно сохранить особенности ритмики таких метров, поэтому чаще всего для переложения рубаи используется пятистопный ямб [2, с. 42].

Под влиянием мировой и русской литературы в 1960–70-е гг. началось активное освоение таких нетрадиционных для национальной поэзии Сибири жанровых форм, как рубаи. Произведения в жанре рубаи в якутской лирике начали появляться в 1960–70-е гг. в творчестве С. Данилова и И. Гоголева. Рубаи в якутской лирике, бесспорно, открывают новые горизонты и повышают художественное мастерство автора. Самыми известными образцами данной формы поэзии являются произведения народного поэта Якутии М.Д. Ефимова и философа, культуролога К.Д. Уткина-Нүһүлгэн [3, с. 61].

Одной из первых якутских поэтесс, создавших четверостишия в жанре рубаи, является Светлана Георгиевна Егорова – филолог, отличник образования РС(Я), Почётный работник общего образования России. Как известно, рубаи является не только результатом поэтического мастерства, но и специального теоретического осмысления. В этом отношении стихи С. Егоровой соответствуют каноническим правилам: рифмы в 1, 2, 4 строках рубаи совпадают, в большинстве случаев строка состоит из 12 слогов. Рифма третьей строки свободна, слогов может быть больше или меньше одной из других строк, иногда может иметь равное количество и одинаковую рифму. Третья строка четверостишия, соответственно традициям, имеет большое значение для раскрытия смысла произведения.

Первые рубаи С. Егоровой были напечатаны в журнале «Чолбон» и вызвали особый интерес читателей, увлекающихся восточной поэзией. В 2017 г. она выпустила книгу четверостиший «Тохтобул» (букв.: «Пауза»), которая стала новым явлением в якутской женской лирике. Название сборника имеет символичное значение: «пауза» для размышления внимательным читателям и пауза в быстром течении жизни. Книга состоит из 2 циклов, содержит в общей сложности 45 рубаи (180 строк). Все четверостишия поэтессы близки восточной философской лирике.

В первом цикле «Саарбахтыыр санаалар» («Мысли сомнения») Светлана Егорова рассказывает читателям о стремительном развитии жизни: разные жизненные моменты, проблемы современности, нравы и отношения людей. Каждое четверостишие, описывая, например, жизненные невзгоды и безразличие в обществе, проникает в душу и заставляет задуматься. Рубаи имеют поистине философский подтекст: течение времени, его развитие и темп дают полное ощущение постоянного изменения в жизни. По мнению автора, каждый человек должен ценить жизнь как можно больше, выбирать правильный путь для получения удовольствия от нее, не пытаться вернуть то, что было раньше.

В этом цикле Светлана Егорова поэтически расширяет тему движения жизни, связывая ее с актуальными проблемами современности. Параллельно хронологии развития общества раскрываются возрастные и характерологические изменения в жизни человека.

Бу сиргэ ыалдьыптыт… олохпут дьэ оннук.
Эн ону санааҕар тутума. Ол ордук.
Олоруох ол иһин бу орто дойду олоҕун
Дьон-сэргэ сиэринэн. Өйдөөхтүк. Тэп курдук [4, с. 49].
Мы гости в этом мире... такова жизнь.
Ты не думай об этом. Так лучше.
Поэтому давай жить в этом срединном мире
По-человечески правильно. Разумно. Бодро.
[Здесь и далее перевод выполнен нами – *Т. В.и В. Е.*].

Общая тема второго цикла рубаи Светланы Егоровой «Олох долгуннара» («Волны жизни») такова: отношения власти и общества, переживания из-за безответной любви, воспоминания о прошлом. Здесь, как и в первом цикле, все произведения имеют философское содержание.

Автор соблюдает строфические и композиционные правила рубаи, что выражается в следовании канонической рифме *aaba* и *aaaa*. Как и во всем сборнике, в этом цикле можно найти традиционные приемы и мотивы, присущие рубаи:

*Рубаи суруйар чэпчэки **дэһэллэр**...* *12*
*Ыраахтан сылдьаннар таах сибиэ **күлэллэр**.* *12*
Рубаи суруллар сокуонун билбэккэ *12*
*Боростуой хоһооҥҥо буккуйар **эбиттэр*** *12* [4, с. 91].

*Писать рубаи, **говорят** просто...*
*Издалека они **смеются** напрасно.*
Не зная законы создания рубаи
***Путают** с простыми стихами.*

В этом примере интонация играет большую роль в смысловой композиции рубаи, где каждый глагол, замыкающий синтаксическую конструкцию, придает строкам четкость и логическую завершенность. В опорных словах «говорят – смеются – путают» усиливается идейная составляющая рубаи.

В любовных рубаи С. Егорова раскрывает чистоту души и преданность чувствам. Особенность в раскрытии этой темы мы видим не во взаимоотношениях двух людей, а в рассуждениях об этом душевном состоянии. Четверостишия автора наполнены философским и эстетическим содержанием:

Таптыыбын диир тылларын, дьэ билинэбин,
Долгуппаттар эбит, оо дьикти, сүрэхпин.
Ол аата таптаан, мин номнуо бүттүм дуу...
«***Кырдьыы**» – диэн биэтэк тымныы аанын астаҕым* [4, с. 21].
Признаюсь, что слова о любви,
Как бы не было удивительно, не волнуют моё сердце.
Значит, я перестала уже любить…
Открыла холодную дверь жизни, называемую «старость».

Как видим в этом примере, грустные мысли связаны с необратимыми процессами в жизни человека, которые вызывают сравнения с «холодной дверью».

Как правило, рубаи имеет две основные традиционные композиции. Первая основана на разделении идейной структуры на два бейта. Исследуемый автор использует в своих четверостишиях второй принцип, где каждая последующая строка развивает и завершает основную мысль предыдущей строки:

*Эрдэттэн **эйигин «**Доҕорум», – диир этим,*
*«Эрэнэр, **мин** киһим» – диэн мэлдьи кэпсиирим.*
*Тургутук кэмнэргэ **эн** дьиэҕэр суох аатыран*
*Сүппүтүҥ. Кырдьыгын дьэ, **мин** олох билбэтим* [4, с. 89]
*Раньше считал **тебя** своим другом,*
*Всегда говорил, что ты – **мой** надежный человек.*
*В сложное время, говоря, что **тебя** дома нет,*
*Исчез. Правду **я** совсем не знаю.*

В рубаи С. Егоровой находим особенности национальной поэтической традиции, что выражается в морфемной, звуковой гармонии строф. Автор придает парным началам строк форму аллитерированных однозвучий. В горизонтальных созвучиях ощущаются образный строй и художественное своеобразие якутского языка:

***Оло**рума диибин оҕо**оло**руҥ **оло**хторунан.*
***Ол о**рдук. **Ол**ордуннар бэйэлэрэ тобулан.*
***Оло**х тэтимэ атын эбээт: сиппэппит, сиэппэппит.*
***Орооһ**ума. Бардыннар талбыт көҥүл суолларынан* [4, с. 31].
Говорю: Не живи жизнью своих детей.
Так будет лучше. Пусть сами живут.
Жизнь ведь совсем другая: не догоним, за руку не поведем.
Не вмешивайся. Пусть идут своим выбранным путем.

Наряду с национальным своеобразием, рубаи С. Егоровой отличаются также и индивидуальными, авторскими особенностями. Так, четверостишия поэтессы отличает своеобразная ирония в раскрытии некоторых тем. Рубаи имеют особую ритмику, которая меняется одновременно с развитием мысли, связанной с рифмой *aaba*.

Типологическое сходство рубаи Тулуйханы с классическими образцами находим в параллелях с известными произведениями Омара Хайяма. Во-первых, в философской направленности содержания и композиционной структуре. В рубаи С. Егоровой каждая строка имеет логическую завершенность, все строки заключают в себе одну общую мысль: философскую, морально-этическую. Во-вторых, есть схожие стилистические черты, характерные для традиционного рубаи темы и образа. Так, например, в большинстве рубаи якутского автора затрагиваются темы жизни и смерти, которые приводят к различным философским размышлениям:

Өлөртөн куоппаппыт – син биир ситиэҕэ,
Ардыгар эрдэлээн, чэ баҕар, сиэтиэҕэ.
Ол гынан бар дьоҥҥор туһалыыр буоллахха
Күүс-күдэх, эр санаа бэйэтэ сирдиэҕэ [4, с. 39].
От смерти не убежишь – все равно догонит,
Иногда раньше, наверно, за руку возьмет.
Но если ты приносишь людям пользу,
Сила и воля сами укажут путь.

О. Хайям, будучи ученым-философом, в своем творчестве считал, что жизнь и смерть – это круг, по которому человек проходит всю жизнь. В рубаи Омара Хайяма традиционны темы жизни и смерти, судьбы человека. Читая стихи поэта, можно утверждать, что он имел особое отношение к жизни. Схожие рассуждения находим в цикле рубаи «Мысли сомнения» С. Егоровой, где глубоко и эмоционально описывается судьба человека, его взгляды на жизнь. Автор призывает ценить жизнь, проживать ее ярко, продуктивно, независимо от других.

Главная тема в цикле рубаи Тулуйханы «Волны жизни» – человек и общество и вопросы нравственности. Повышение социального положения меня-

ет отношение человека к другим людям и делает его равнодушным, лишая его человечности:

Дуоһунас... Бартыбыал кыбынар хайдаҕый?
Онтон эн дьиҥнээх сирэйиҥ ханнаный?
Эбэтэр толкуйуҥ, эн санааҥ барыта
Тойонтон тутуллар буолбут дуу, хайдаҕый...? [4, с. 67].
Должность... Как тебе держать портфель?
А где твоё истинное лицо?
Или все твои раздумья и мысли
Зависят от начальства или как...?

В рубаи Омара Хайяма на тему труда мы находим мысли о том, что действия человека должны его украшать, возвышать и продвигать. Поэтому О. Хайям говорит, что человек ценится своими знаниями и умениями, не следуя легким путям.

В произведениях С. Егоровой типологическое сходство с классическим рубаи можно найти и в любовных рубаи. Они выражены в мотивах верности чувству близкого человека, памяти о прошлом, в мыслях об истинной любви и одиночестве:

Сүрэххэр күлуктээх санааны тутума.
Ааспыты сайыһан төннөрө сатаама.
Аастаҕа, бүттэҕэ. Эргийбэт ээ, эн ускуй...
Куоппуту, ол кэми, ситээри ыксаама [4, с. 27].
Не держи в сердце мысли с тенью.
Не пытайся вернуть то, что прошло.
Всё прошло, закончилось. Не вернется, ты прими.
Не торопись догнать время и то, что ушло.

Тема вина, своеобразно раскрытая в творчестве О. Хайяма, также встречается и в рубаи С. Егоровой. В размышлениях двух разных поэтов горький напиток одинаково обладает особенной силой. Так, в четверостишиях Тулуйханы человек, будучи в отчаянии, становится рабом своих же мыслей и, не найдя выхода, впадает в зависимость от вина. Только так он в какой-то момент обретает чувство свободы и легкости:

Дьэ сыыһаҥ, алҕаһыҥ элбээбит. Туолбуккун.
Эн санаа кулута, аттаһа буолбуккун.
Барар сириҥ баранан, бытыылка иннигэр
Олоххун үҥсэргээн, чэпчиир суол булбуккун [4, с. 55].
У тебя стало много промахов и ошибок. Наполнился.
Ты стал рабом, другом своих мыслей.
Не найдя куда пойти, перед бутылкой
Жалуясь на жизнь, нашел себе облегчение.

Итак, в данном исследовании нами было рассмотрено 45 стихотворений в жанровой форме рубаи якутской поэтессы Светланы Егоровой, вошедших в сборник “Пауза”. Большинство рубаи написаны канонической рифмой *aaba*. В каждом рубаи автор придерживается строфического канона жанровой формы. Заметно, что автор в своем творчестве следовал двум принципам классической композиции.

Все стихи обладают интересным содержанием: четверостишия поэтессы отличает своеобразная ирония в раскрытии некоторых тем. Характерной особенностью творчества С. Егоровой является преобладание темы взаимоотношения человека и общества, раскрытие вопросов нравственности. В раскрытии идейного содержания особое значение придается опорным словам. В рубаи С. Егоровой находим особенности национальной поэтической традиции, что выражается в морфемной, звуковой гармонии строф.

Типологическое сходство четверостиший Омара Хайяма и Светланы Егоровой проявляется в раскрытии темы и образа. Схожие философские концепции отмечаются в размышлениях о жизни и смерти, о ценности жизни и ее быстротечности, над морально-этическими вопросами, касающимися темы труда и вина. В исследуемых любовных рубаи традиционны мотивы одиночества и памяти о прошлом.

Таким образом, рубаи С. Егоровой являются одной из ярких особенностей современной якутской поэзии, способных подчеркнуть своеобразное мировосприятие; жанровой формой, характеризующейся философским, интеллектуальным содержанием и раскрытием вопросов нравственности во взаимоотношениях человека и общества.

Библиографический список

1. Зайцев В.Н. *Восток – Запад. Исследования. Переводы, публикации*. Москва, 1982.
2. Зарипов З.С. *Жанр рубаи в персидско-таджикской литературе 13 в.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Душанбе, 1990.
3. Васильева Т.Н. *Поэтика твердых форм в якутской лирике: особенности освоения восточных и европейских художественных традиций*. Новосибирск: Наука, 2011.
4. Егорова С.Г. *Тохтобул. Рубаилар: [хоһооннор]*. Дьокуускай: Дани-Алмас, 2017.

References

1. Zajcev V.N. *Vostok – Zapad. Issledovaniya. Perevody, publikacii*. Moskva, 1982.
2. Zaripov Z.S. *Zhanr rubai v persidsko-tadzhikskoj literature 13 v.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Dushanbe, 1990.
3. Vasil'eva T.N. *Po`etika tverdyh form v yakutskoj lirike: osobennosti osvoeniya vostochnyh i evropejskih hudozhestvennyh tradicij*. Novosibirsk: Nauka, 2011.
4. Egorova S.G. *Tohtobul. Rubailar: [hohoonnor]*. D'okuuskaj: Dani-Almas, 2017.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 81'373.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-575-577

***Popova K.K.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: katyapopova2310@gmail.com
***Ikonnikova A.N.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru

LEXIS AND SEMANTIC ANALYSIS OF ALAAS TOPONYMS OF THE DOGDOGINSKY NASLEG. The article reveals results of a study of toponyms of the Alaas of the Dogdoginsky Nasleg of the Megino-Kangalassky ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). The study of Alaas toponyms reveals additional information about the social, political, economic, ethnographic, linguistic development and geographical features of a certain area in the region. The language of the people is gradually changing; individual words disappear or change their meaning. In the course of the study, a geographical, historical, linguistic, statistical and typological method of studying toponyms is used. The article also uses a concept of “historical and cultural landscapes”, which covers not only cultural realities, historical features of the area, but also allows the presence of facts and knowledge that have not survived to this day, but can be restored. As a result of the study, a scheme of toponyms for the names of alaas nasleg systems and their classification is compiled, lexical and semantic features of geographical names are determined.

Key words: **toponyms, ethnographic features, alaas, historical and cultural landscape, Dogdoginsky Nasleg, Megino-Kangalassky ulus, sacred and spiritual culture, lexical and semantic analysis, interlanguage interaction, language layer.**

***К.К. Попова**, студентка, СВФУ имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: katyapopova2310@gmail.com*
***А.Н. Иконникова**, доц., СВФУ имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ АЛААСОВ ДОГДОГИНСКОГО НАСЛЕГА

В статье представлены результаты проведенного исследования топонимов алаасов Догдогинского наслега Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). Изучение топонимов алаасов раскрывает дополнительную информацию о социальном, политическом, экономическом, этнографическом, языковом развитии и географических особенностях определенной местности в регионе. Язык народа постепенно меняется, отдельные слова исчезают или меняют свой смысл. В ходе исследования были использованы географический, исторический, лингвистический, статистический и типологический методы изучения топонимов. В статье также применено понятие «историко-культурный ландшафт», которое охватывает не только культурные реалии, исторические

особенности местности, но и допускает наличие фактов, знаний, которые не сохранились до наших дней, но могут быть восстановлены. В результате проведенного исследования составлена схема топонимов – названий алаасных систем наслега и их классификация, определены лексические и семантические особенности географических названий.

Ключевые слова: **топонимы, этнографические особенности, алаас, историко-культурный ландшафт, Догдогинский наслег, Мегино-Кангаласский улус, сакрально-духовная культура, лексико-семантический анализ, межъязыковое взаимодействие, языковой пласт.**

За каждой топонимической единицей скрывается культура, в них находят отражение география, история, языковые взаимодействия, истории, легенды, события прошлого. С учетом того, что исследование топонимов представляет множество возможностей для изучения культуры родного края, изучение топонимических единиц, ранее не попавших в поле зрения современных исследователей, является актуальным. Цель исследования – определение лексических и семантических особенностей географических названий алаасных систем наслега и их классификация. Предметом исследования являются топонимические единицы Догдогинского наслега. Для достижения поставленной цели в ходе исследования были решены следующие задачи: изучение теоретико-методологической литературы по вопросам топонимики и историко-культурного ландшафта; изучение якутского природного алааса как историко-культурного ландшафта; сбор, анализ и интерпретация полученного материала; проведение лексико-семантического анализа топонимов Догдогинского наслега и выявление лексико-семантических особенностей рассматриваемых топонимических единиц. Практическая значимость исследования заключается в содержании собранного материала, которое способствует более глубокому пониманию историко-культурных основ исследуемой местности.

Проблемы исследования топонимики различных районов страны приобретают особую актуальность, что объясняется, с одной стороны, ростом интереса к истории языка и этноса, связью топонимики с историко-культурной жизнью народа, а также с недостаточной изученностью процессов формирования топонимических систем, лексико-семантической классификации, закономерностей словообразовательных типов. Якуты с древних времен жили в алаасах, характеризующихся определенными признаками и традиционно являвшимися важным объектом сельскохозяйственной деятельности и скотоводства. Соответственно изучение топонимов алаасных систем открывает большие возможности для филологов и лингвистов восстановить утраченные значения.

Понятие «историко-культурный ландшафт» охватывает не только культурные реалии, исторические особенности местности, но и допускает наличие фактов, знаний, которые не сохранились до наших дней, но могут быть восстановлены. Исследование вопросов этимологии топонимов в якутском языке рассматривается в работах многих современных исследователей (Белолюбская Г.С., Заморщикова Л.С., Прибылых С.Р., Прокопьева А.Н., Саввинова А.Н., Самсонова М.В., Филиппова В.В., Хохолова И.С., Яковлев А.И. и др.).

Проблема семантики топонимов, как и проблема семантики имен собственных в целом, является в лингвистике дискуссионной, и единая точка зрения на характер топонимической семантики отсутствует [1]. Изучение топонимов алаасов может рассказать много фактов из истории, о социально-экономическом развитии прошлого, а также языковых и этнографических особенностей определенной местности. Любая географическая локация имеет свое название, презентующее смысл происхождения или отношение местного сообщества к географическому объекту. Исследователи считают, что нет ни одной реки, озера, алааса, урочища, селения, название которому было бы дано без определенного смысла. В названиях заключена народная мудрость, восприятие, отношение, опасение относительно географической местности. Любому сложному или непонятному географическому названию можно найти соответствующее объяснение при условии проведения исследовательской деятельности в архивах, музеях, общении с местным сообществом, исследовании фольклора и памятников письменности. Знание современных живых языков, истории их развития, принадлежности к языковым группам способствует развитию региональной топонимики и более глубокому знакомству с местом проживания местного сообщества, а также пониманию культурных особенностей региона. Кроме того, необходимо знание не только языков, диалектов, но и истории, этнографии и фольклора народов, проживавших на территории Якутии [2].

Алаас для якутов – средоточие материального и сакрального миров. С одной стороны, это место постоянного проживания. Начиная с появления якутского народа как этноса, якуты жили в алаасах, затем в этих же местах появились нынешние поселки и села. Вследствие территориально-административных трансформаций алаасы превратились в современные места проживания якутов – поселки. А также как природный ландшафт алаас благоприятствовал развитию скотоводства. Алаасы как сенокосные угодья до сих пор являются источниками благополучия скотоводов [3, с. 140].

Многие алаасы Мегино-Кангаласского улуса наполнены сакральным нарративом. Каждый алаас имеет свою историю, с которой связаны многочисленные сказания и легенды.

Сохранение алааса как основного элемента сакрального ландшафта народа Саха будет сохраняться до тех пор, пока современные жители сохраняют свое традиционное хозяйство, которое очень зависимо от природно-климатических условий и ландшафта Центральной Якутии.

Догдогинский наслег – один из старейших, созданный наравне с наслегами, связанными с предками Эллэй Боотур, Мэлдьэхси, Чалгаа, Тарагай, расселявшихся на берегу крупных рек: Хаар-Балаган, Бегуер, Бордулаах, Куйуурдаабыт, Хотуолаабыт, Анабы. В 17–18 вв. стало возникать множество алаасов в результате термокарстовых образований (уолбут дуедэлэрэ, алааска кубулуйуулара). По данным сегодняшнего дня, насчитываются свыше 150 алаасов, которые простираются до границ наслегов Хоробут, Тарагай и имеют общее название Келет сирэ. С того периода на маленькой территории начинают расширяться пастбищные угодья, увеличиваться коренное население, появляться оседлый образ жизни. В 1950-е г. название наслега поменяли на 2 Менюренский наслег в связи с присоединением двух наслегов, позднее, в 1994 г. наслегу вернули свое прежнее название – Догдоно. Есть вероятность, что название Догдогинского наслега имеет тунгусские корни.

Топонимия любого региона состоит из несколько пластов. В ней отражается история заселения территории народами. Топонимику алаасов можно разделить на следующие культурно-языковые пласты: тунгусо-маньчжурский пласт, якутский пласт, монголоязычный пласт, русскоязычный пласт. Встречается большое количество топонимов тунгусо-маньчжурского происхождения. Это, вероятно, свидетельствует о мощности тунгусо-маньчжурского пласта в топонимах улуса. Например, в Батаре – Буьурума, Чыыма, Бутейдяхе – Кыдыыдыма, Мооруке – Бачыма. Такие же аналогичные по этимологии эвенкийские и эвенкские примеры топонимов встречаются в названии алаасов Догдоно.

В топонимах алаасов Догдогинского наслега имеются топонимы как прямого понимания значения, то есть этимологически очевидные, так и топонимы, смысл происхождения которых становится ясным в ходе топонимического анализа, а также есть названия, происхождение которых сложно или невозможно восстановить.

Топонимы по способу образования можно распределить на следующие группы:

1. Антропологические, отражающие названия географических объектов от личного имени, прозвищам людей («патронимы»).
2. Возникшие на основе слов, заимствованных на основе из других языков (преимущественно тюркских).
3. Семантические (смысловые).
4. Исторические, отражающие исторические события, процессы.
5. Географические, отражающие специфику ландшафта, особенности населенного пункта, территории).
6. Зоологические, отражающие названия животных, мест обитания, видов растений – «зоотопонимы», «фитотопонимы».
7. Этимологически непрозрачные (неизвестные).

Таблица 1

Классификация топонимов по языковым пластам

Тунгусо-маньчжурский пласт	Якутский пласт	Монголоязычный пласт
Анабы, Утукаан, Укэчи, Майаакы, Чырына, Тирбэээ базадьа, Чээккэнэ, Талбакаан, Нэктэкээн, Тебуруен, Сукку, Бугуйэх, Баатаах, Сымнаан, Буегур, Тор5о, Бэлгэти, Батымаайы Даазын, Килэки, Даккы, Куккуруе, Бугучээл, Тетуелук, Дьэбэдьэк, Бахчыынай, Сото, Мачыкы, Кекечу, Кыырыкы, Чээккэнэ, Чырыка, Батамаайы Даа5ы, Уулаах Батамаайы, Кэнгэдьэ, Нэктэкээн, Нарыччах, Бэлгэтин, Елееске, Сукку, Кэбэс	Болтоно, Сынаах, Аччыгый кыыртаах, Кэтириис синньигэьэ, Бекее синньигэьэ, Наьаар тыымпыта, Бетуруускэ, Уйбаан даккылааза, Хаппырыын кердугэнэ, Кымаах диринэ, Мастай чарана, Чолохо буерэ, Касьян Эмиьэ, Кэбэс хааччаза, Сиидэр сайылыга, Манхай даккылааза, Баьылай етехтеезе, Онолой, Ньылыгыр кетдугэнэ Илин Дьадына, Ар5аа Дьадына, Хотуолаабыт, Куйуурдаабыт, Сымалаах, Еленнеех, Хачанхалаах, Озо нуохтаах, Бутэйдээх, Хатын ураьа, Хачанхалаах, Атаралаах, Бордуолаах, Ураанайдаах, Туора, Утулуктээх, Наллаах, Сыптарыннаах, Бордуолаах, Бугучээн, Бааттаах, Бугуйэх	Амтыыкай, Мутукай, Хара бу5а, Менкелей, Баргы, Собуодай, Улдуекэй, Улаанчай, Тэкэнэй, Чонойо, Бахчыынай

При рассмотрении топонимических единиц Догдогинского наслега выделены следующие пласты: тунгусо-маньчжурский пласт, якутский пласт, монголоязычный пласт, пласт русскоязычных топонимов. Среди них имеются топонимы совершенного ясного смыслового значения, т. е. этимологически очевидные; топонимы, смысл которых раскрывается в результате топонимического анализа (этимологические прозрачные) и топонимы, смысл которых невозможно расшифровать (этимологически непрозрачные). В табл. 1 представлены топонимы, проанализированные по языковым пластам.

Алаас будет оставаться составляющей сакральности якутского народа до тех пор, пока народ следует своему традиционному хозяйству. Алаас имеет некую сакральную особенность. Во-первых, для якутского народа алаас как природный ландшафт и неотъемлемая часть в ведении скотоводческого хозяйства является центром сакрального ландшафта. Во-вторых, алаас – это фундамент традиционного и культурного ландшафта. В-третьих, алаас – это сакральный элемент духовной культуры. Можно выделить тесную взаимосвязь с духовной культурой и вероисповеданием якутского народа.

Хоронимы алаасов (топонимы территорий, районов, областей) Догдогинского наслега – очень разнообразные как по времени появления, так и по своим культурно-историческим и языковым корням.

В ходе работы выявлено, что названия алаасов имеют смешанную классификацию, например, большую часть составляют географические, языковые, исторические микротопонимы. Антропотопонимы, возникшие от прозвища или личного имени известного политического или общественного деятеля или события, оставившего след в истории, занимают второе по численности место.

Топонимы алаасов наслега Догдоно раскрывают многие биолого-географические, исторические, языковые особенности развития наслега и историю Восточно-Кангаласского улуса в целом.

В ходе работы сделана попытка изучения топонимического разбора названий алаасов. Также выдвинута гипотеза, что многие топонимы алаасов имеют тунгусские или эвенские корни. Это связано с исторической гипотезой об их проживании на территории с. Майи, Беке с периода неолита, тунгусоязычного населения. В процессе изучения выявлено, что топонимика алаасов имеет смешанную классификацию. Так, можно выделить исторические, географические, языковые микротопонимы, а также антропотопонимы, которые произошли от имени, прозвища известных личностей или определенных событий.

Топонимы алаасов Догдоно раскрывают многие географические, исторические, языковые особенности развития наслега и Восточно-Кангаласского улуса в целом. Если рассмотреть языковой пласт, в Догдогинском наслеге в названиях алаасов доминирует якутский пласт над тунгусо-маньчжурским. По предположениям местных краеведов, якутские названия образовались после высыхания озер, поэтому позднее их стали называть якуты, которые заселились и вели скотоводческое хозяйство. Алаасы с тунгусо-манчжурским названием образовались ранее и также сохранили древние названия.

Таким образом, семантика названий якутских алаасов имеет глубокие корни и требует глубокого изучения якутскими филологами, историками. Тематика алааса как историко-культурного ландшафта, топонимы алаасов требуют глубокого изучения краеведами, историками, этнографами.

Библиографический список

1. Дьяконова Е.А. *Топонимы, символизирующие Россию в актуальном языковом сознании носителей русского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2022.
2. Zamorshchikova L.S., Khokholova I.S., Ikonnikova A.N. Toponymic Landscape of Central Yakutia: Etymological Analysis of Geographical Names. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; Vol. 15, № 3: 359–370.
3. Прокопьева А.Н. Алаас как элемент сакрального ландшафта в культуре современных якутов. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 3: 138–140.
4. Прибылых С.Р., Лотова Н.К. Якутские топонимы: лингвистические характеристики и педагогические возможности. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2019; № 6: 35–43.
5. Аргунов В.Г., Пестерева К.А. Экономика неолитических племен Центральной Якутии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-neoliticheskih-plemen-tsentralnoy-yakutii

References

1. D'yakonova E.A. *Toponimy, simvoliziruyuschie Rossiyu v aktual'nom yazykovom soznanii nositelej russkogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2022.
2. Zamorshchikova L.S., Khokholova I.S., Ikonnikova A.N. Toponymic Landscape of Central Yakutia: Etymological Analysis of Geographical Names. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; Vol. 15, № 3: 359-370.
3. Prokop'eva A.N. Alaas kak `element sakral'nogo landshafta v kul'ture sovremennyh yakutov. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 3: 138-140.
4. Pribylyh S.R., Lotova N.K. Yakutskie toponimy: lingvisticheskie harakteristiki i pedagogicheskie vozmozhnosti. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2019; № 6: 35-43.
5. Argunov V.G., Pestereva K.A. `Ekonomika neoliticheskih plemen Central'noj Yakutii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-neoliticheskih-plemen-tsentralnoy-yakutii

Статья поступила в редакцию 29.11.22

УДК 81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-577-580

***Khalina N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***Krokhina A.V.**, MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: adelina1548@gmail.com*

ECOLEXICON OF ALTAI (BASED ON THE MATERIALS OF MASS MEDIA OF GORNY ALTAI). The article examines the definition of ecolexicon as a unit of ecolinguistic theory, the development of visual representation of conceptual networks in the ecolexicon, presents an analysis of ecolexicon of Gorny Altai and description of semantic connections through the visual thesarius. The work reveals results of the analysis of the ecolexicon of flora and fauna of the Altai Mountains, obtained on the basis of materials of mass media of Gorny Altai, as well as the materials from the Altai-Russian dictionary. As a result of the analysis, the Gorny Altai mass media contains the ecolexicon of the fauna of Gorno-Altai, it is possible to identify a new conceptual semantic connection in the analysis of the ecolexicon relating to the snow leopard, the symbol of the Altai Mountains.

Key words: **Altai ecolexicon, ecological language, ecolinguistic theory, conceptual networks, semantic relations.**

***Н.В. Халина**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***А.В. Крохина,** магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: adelina1548@gmail.com*

ЭКОЛЕКСИКОН АЛТАЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГОРНО-АЛТАЙСКИХ СМИ)

В статье рассматривается эколексикон Горного Алтая как структурный компонент эколингвистического описания российской территории. Представлена визуализация концептуальных сетей эколексикона. В качестве формы презентации эколексикона Алтая и описания семантических связей избирается визуальный тезаурус. Анализируются два семантических блока эколексикона, включающие лексические единицы, описывающие флору и фауну Горного Алтая. Лингвистические репрезентанты флоры и фауны выделены методов сплошной выборки из СМИ Республики Горный Алтай и Алтайско-русского словаря.

Ключевые слова: **эколексикон Алтая, экологический язык, эколингвистическая теория, концептуальные сети, семантические отношения.**

Внимание к собственной культуре, к ее языковой природе и природному началу, закрепленному в соответствующих группах слов, отмечает новый этап этнолингвистических исследований. Особым объектом исследовательского интереса становится феномен этнолексикона, через призму которого авторы научных работ расширяют измерение нативного дискурса. Ж. Зуррияти [1] через рассмотрение таксономии этнолексикона Пеунаджох-Ачех (биотический и абиотический этнолексиконы) поясняет языковую и культурную устойчивость этноса. Диаспора Туалака обсуждает языковые формы этнолексикона на языке

вайева (WL) [2], отмечая, что язык не может быть отделен от среды, в которой он живет и используется своими носителями. При построении своей концепции исследователь опирается на теорию этнолингвистики Хаугена, больший акцент делая на грамматическом составе единиц этнолексикона. Томми Яуниаван, Амин Ретнонингсих, Муххамад Бадрас Сирой [3] разрабатывают эколингвистический словарь, нацеленный на формирование эколинвистического понимания в рамках природоохранного образования, сохранение ценностей, искусства, культуры этноса, природных ресурсов и окружающей среды. О.А. Коренева изучает этнолексикон в русской терминологии области охраны окружающей среды с позиций терминоведения, основанного на фреймах (Terminología basada en marcos) [4], избирая в качестве концептуальной основы работы П. Фабер и ее коллег [5].

Изучение эколексикона как единицы эколингвистической теории началось с концепции языковой экологии. Американский лингвист Эйнар Хауген в своем научном труде «Экология языка» утверждает, что языковая экология – это область лингвистики, анализирующая значение влияния конкуренции между языком и окружающей средой, которое устроено через познание мозга, сердца (позитивное отношение, негативное, уровень лояльности и политический), что значительно проявляется в модели вербального взаимодействия (речь и письменность) в общении между коммуникаторами. Стоит осознать, что ценность языка на многих уровнях проявляется посредством описания культурного богатства и богатства окружающей среды, воспроизводимого через лексикон. В этом контексте экологические изменения влияют на изменения в языке, что отражает взаимосвязь языка и экологии [6].

Актуальность изучения темы эколексикона Алтая обусловлена эколингвистической теорией, которая связывает лингвистику и экологию, формируя такую область науки, как эколингвистика. Глубинная лингвоэкология играет важную роль в лингвистической науке, особенно для сохранения традиционного языка и взаимосвязи языка с социума, акцентируя значимость исследования окружающей среды через призму этнического языка, в частности этнолексикона.

Целью исследования является анализ эколексикона Алтая.

Проблема: эколексикон в российской лингвистике – достаточно неразработанная тема, исследование концепции эколексикона Алтая не являлось предметом широкого обсуждения в научном лингвистическом сообществе.

Объектом исследования выступает язык как структурный элемент среды существования человека, предметом – **э**колексикон Алтая как элемент экоонтологии российской территории.

Задачи:

1) составление эколексикона Горного Алтая;
2) семантический анализ эколексикона Горного Алтая;
3) определение особенностей отражения в эколексиконе Горного Алтая принципов языковой концептуализации специфики существования в природной среде.

Научная новизна исследования заключается в выявлении семантических связей концепта эколексикона Горного Алтая, а также в анализе эколексикона флоры и фауны Республики Алтай по материалам СМИ Горного Алтая.

Теоретическая значимость исследования состоит в структуризации информации о эколексиконе Алтая. Описание эколексикона подробно представлено в трудах ученых Испании из Гранадского университета. Главные исследователи эколексикона – доктор философии Памела Фабер, кандидаты наук и научные сотрудники Гранадского университета Хуан Карлос Хиль-Берроспе, Пилар Леон Араус, Мелания Кабесас-Гарсия. На базе работ испанских учёных формировалось изучение темы эколексикона Алтая.

Практическое значение исследования заключается в структурировании информации о эколексиконе, формировании эколексикона Алтая, в разработке визуального отображения концептуальных сетей в эколексиконе Алтая, а также выявлении нового концепта экослова «ирбис» и расширении эколексикона по средствам добавления новых экослов.

Методы исследования: аналитический, метод сравнительного анализа, семантический анализ.

Эколексика, язык и окружающая среда

Языковые изменения отражают изменения окружающей среды, время от времени влияя на динамику и накопление языковых знаний, что получает отражение в расширении лексического состава и пополнении этнического лексикона. Языковые изменения, обусловленные экологической вариативностью этнической картины мира, становятся объектом исследования эколингвистики. Языковая деятельность этноса с позиций теории языкового существования может рассматриваться как форма деятельности по поддержанию экологического баланса территории, что получает отражение в использовании устойчивых выражений, метафорических образований, созданных этническими сообществами Алтая.

Феномен изменения окружающей среды, приводящий к деформации окружающей среды, привлекает внимание исследователей и становится объектом изучения эколингвистики. Наблюдения за взаимодействием языка и окружающей средой получают отражение либо в форме лексикализации, грамматикализации, текстуализации, либо в форме культурализации жизни. Вновь обретает актуальность концепция лингвистической относительности Сепира-Уорфа, развивающая идею, что словарный запас отражает физическую среду и социальное окружение человека. В этом ракурсе эколексикон Алтая рассматривается в качестве языковой организационной структуры, включающей множество слов, содержащих информацию о значении языковых единиц, описывающих среду обитания жителей Алтая.

Эколексикон Алтая – это набор терминов, репрезентирующих нативные представления об окружающей среде и отражающих характер алтайцев, природной и социокультурной среды.

При построении и исследовании эколексикона Алтая мы основываемся на понятиях ‘экологический язык’ и ‘экоязык’. Экологический язык, или язык окружающей среды – это фигурный (корпусный) язык, который описывает окружающую среду, включая лексику-лексикон как продукт социальной практики и социального дискурса. Экоязык – это совокупность вербальных форм (единиц), сигнифицирующих знания об окружающей среде. Во взаимоотношениях человека и его окружающей среды изучение языковой экологии может дать индексное описание уровня владения языком его носителями в той или иной области знаний и жизненных компетенций. Изучением языковой экологии занимается эколингвистика.

Эколингвистика – это обобщающий термин для всех исследований языкового подхода в сочетании с экологией.

Эколексикон Республики Алтай

В составе этнолексикона Горного Алтая мы выделили два уровня: эколексикон флоры и эколексикон фауны. Большее внимание в данной работе уделяется рассмотрению этнолексикона флоры, в котором дифференцируется две таксономии: эколексикон, связанный с водой и этнолексикон, соотносимый с лесом. Эколексикон флоры Республики Алтай включает в себя единицы алтайского языка, которые употребляются в Республике Алтай местными жителями. Алтайский язык формирует представление о том, что отношения между людьми и природной средой Горного Алтая богаты смыслом. В составленный нами эколексикон флоры входят следующие единицы:

«БӦЛТӦК» – опушка леса, край леса с безлесным пространством,
«БУЛАК» – родник, ручей,
«JАЖАҢ» – свежая, молодая трава, весенняя зелень,
«JАЖАҢТЫ» – прорастать (о свежей, молодой траве),
«JАЛАҢ» – поле, поляна, равнина,
«КАКШААЛ» – лес, нанесённый водой, речной нанос из деревьев,
«КАРАМДЫК» – тёмный лес (обычно ели, кедры),
«ЧАБАА» – поросли деревьев, зачастую жёлтые поросли хвойных деревьев,
«КАЖАТ» – высокий берег,
«КАЙМА» – тонкий, плоский камень,
«ТӦЛГӦ» – рогатка для определения влажности воздуха,
«ЧАА» – прибрежный лёд,
«КАJЫР I» – тонкий прозрачный лёд на воде, на наледи.

Жители Горного Алтая – алтайцы – тесно связаны с природой, поэтому в их эколексиконе присутствуют достаточное количество слов, детально описывающих состояния природы. Слово «какшаал» в Алтайском языке обозначает лес, нанесённый водой, это уникальное экослово Алтая, которое отражает природные особенности Горного Алтая.

Горный Алтай также славится своей растительностью. Для описания лесов Горного Алтая в алтайском языке используются такие экослова, как «бӧлтӧк», что в переводе на русский означает опушку леса. Экослово «карамдык» означает ‘темный, хвойный лес, а экослово «чабаа» в переводе на русский означает ‘поросли’ (зачастую хвойных деревьев) [7].

В рамках исследования данной темы был составлен общий эколексикон Алтая, которым пользуются и русские, и алтайцы.

Подробная информация отражена в табл. (см. табл. 1).

Можно заменить, что в эколексикон флоры Горного Алтая входят как алтайские экослова, так и общенародные названия некоторых растений [8], которые используют русские и алтайцы.

В ходе анализа эколексикона флоры Горного Алтая выявляется общая семантическая связь в народных названиях растительности как структурного и когнитивного элементов окружающей жителя Алтая среды. Семантическая связь формируется посредством народных контекстов в эколексиконе флоры Горного Алтая. С помощью концептуальных определяются общие народные названия, которые являются общепонятными и широко используемыми среди алтайцев и русских. Это такие экослова, как «бадан», «джусай», «сибирский ананас», «слизун», «дикий батун», «заячья капуста», «пучка», «ревень корень», которые входят в общий эколексикон алтайцев и русских.

Эколексикон фауны Горного Алтая

В эколексиконе доступ к знаниям можно получить от общих к более конкретным реляционным структурам. Самый базовый уровень – это экологическое событие. В качестве подобного эко- и социального феномена рассматривается экологическое событие «Год снежного барса в Горном Алтае». В этой структуре общие категории объектов окружающей среды связаны с предикатами, кодифицирующими состояния, с процессами и событиями, в которых объекты могут принимать участие. Эколексикон события «Год снежного барса» содержит базовые значения, которые связывает концепты, роли и категории, относящиеся к общим экологическим знаниям. Эколексикон фауны Горного Алтая создается нами на основе семантического анализа горно-алтайских СМИ, освещающих событийный аспект экологической проблематики.

Таблица 1

Эколексикон флоры в окружающей среде Горного Алтая

Эколексикон Флоры			Лингвистические категории		Экологическая категория
Название			Морфология	Семантика	Биотическая
В алтайском	В русском	Общенародное название			
Кылбыш	Бадан (Бергения)	Бадан	Основные слова	Одушевлённость	+
Ускум	Горный чеснок	Джусай	Основные слова	Одушевлённость	+
Чычрана	Облепиха	Сибирский ананас	Основные слова	Одушевлённость	+
Мангыр	Лук поникающий	Слизун	Основные слова	Одушевлённость	+
Jерлик согоно	Лук алтайский	Дикий батун	Основные слова	Одушевлённость	+
Уй кос	Горноколосник колючий	Заячья капуста	Основные слова	Одушевлённость	+
Балдырган	Борщевик рассеченный	Пучка	Основные слова	Одушевлённость	+
Кöжнö	Ревень алтайский	Ревень корень	Основные слова	Одушевлённость	+

Эколексикон фауны Горного Алтая в горно-алтайских СМИ

Экологическая проблематика получает событийную, или перформативную презентацию через сигнификацию (или семантическое связывание) пребывания во временном отрезке какого-либо года с определенным нативным денотатом – натурфактом, репрезентантом природного мира, следовательно, денотата экосистемы, в которой протекает человеческая жизнь и жизнь социума. 2022 год объявлен в Горном Алтае годом снежного барса.

Для анализа эколексикона фауны Горного Алтая использовались материалы, взятые, как было сказано выше, из горно-алтайских СМИ. Для анализа было выбрано горно-алтайское СМИ ALTAY TODAY [9].

Освещая данное событие, следует проанализировать экослово «ирбис» и выявить концепты, входящие в эколексикон Алтая. Ирбис в переводе с алтайского языка означает ‘снежный барс’. Семантический анализ материала из ALTAY TODAY позволил нам выявить новый концепт – ‘алтайский тигр’, с одной стороны, сигнификативно эквивалентный означающему событию 2022 года – ‘снежный барс’, с другой стороны, в контексте этнолексикона Алтая выступающего в качестве означающего конкретного животного – снежного барса.

Наиболее заметной особенностью эколексикона является его динамическое визуальное отображение концептуальных сетей, где понятия окружены их многоязычными наименованиями и связаны друг с другом посредством семантических отношений. В эколексиконе различают три различных типа семантических отношений:

– родоспецифические отношения;
– отношения «часть – целое»;
– неиерархические отношения.

Используется визуальное отображение концептуальных сетей в эколексиконе концептуальной категоризации, где каждое понятие в эколексиконе помечено одной или несколькими категориями. Включение этой информации позволяет конечному пользователю наблюдать комбинаторный потенциал понятий в соответствии с их онтологической природой [10].

Эколексикон фауны Горного Алтая включает в себя визуальное отображение концептуальных сетей, в частности концептуальную категоризацию экоденотата «снежный барс» (см. рис. 1).

На основе анализа можно сделать вывод о том, что в 2022 году в эколексиконе Горного Алтая появился новый концепт, относящийся к ирбису, снежному барсу. Новая фразеосхема «алтайский тигр» метафорична, включает в себя имплицитный контекст: 2022 год по восточному календарю объявлен годом тигра, журналисты Горного Алтая с помощью метафоры сравнили тигра с ирбисом, назвав ирбиса «алтайским тигром», и объявили 2022 год годом ирбиса в Республике Алтай. Контексты экослова ‘ирбис’ были выявлены при разработке визуального отображения концептуальных сетей. При анализе эколексикона, относящегося к определению «ирбис», представлена визуальная семантическая связь фразеосхемы «алтайский тигр» и «снежный барс». В ходе анализа выявлено, что фразеосхема «алтайский тигр» в данном контексте является синонимичным определением и означает «снежный барс».

Концептуализация языкового существования жителя Алтая, нативного по своей сути, может быть представлена через эколексикон. Эколексикон следует рассматривать как самостоятельную форму сигнификации нативного (природного) видения семантических связей окружающей человека среды, руководствуясь основным постулатом современных исследователей, работающих в области создания этнических эколексиконов: язык не может быть отделен от среды, в которой он живет, а также от его носителей. Эколексикон Алтая представляет концептуальные связи экослов, маркирующих динамику взаимодействия алтайского и русского народонаселения, с землей своего обитания.

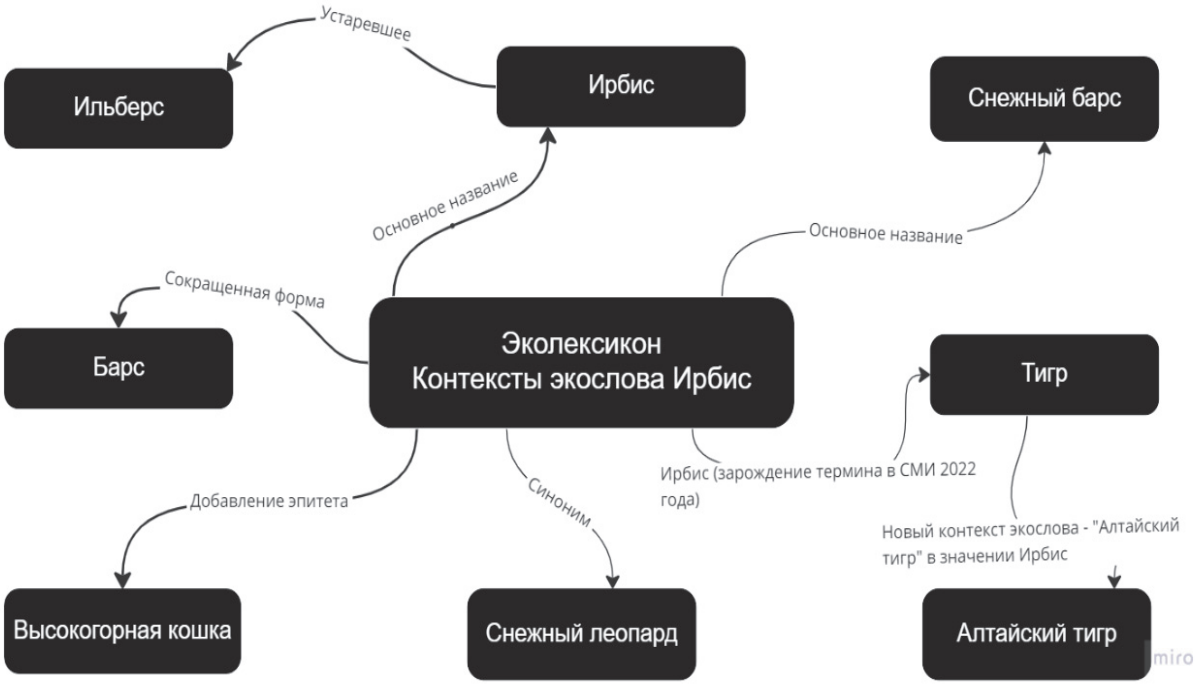


Рис. 1. Визуализация семантической сети отношений экоденотата «снежный барс»

Библиографический список

1. Zurriyati A. Taksonomi Ekolesikon Peunajoh Aceh Kajian Ekolinguistik. Universitas Sumatera Utara Medan, 2019.
2. Tualaka Diaspora. Bentuk Khazanah Ekoleksikon Pertanian Bahasa Waijewa. *Melanesia 1.1*. 2016: 105–114.
3. Yuniawan T., Retnoningsih A., Siroj M.B. Pengembangan Kamus Ekoleksikon Tematik Berwawasan Ekolinguistik sebagai Pengayaan Materi Ajar Mata Kuliah Pendidikan Konservasi. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia 6.2*. 2017: 56–67.
4. Koreneva Antonova O. Эколексикон и подход к концептуализации в русской терминологии области охраны окружающей среды. *Lengua rusa, visión del mundo y texto*. 2011): 419–425.
5. Faber P. et al. Linking images and words: the description of specialized concepts. *International Journal of Lexicography 20.1*. 2007: 39–65.
6. Haugen E. The ecology of language. *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. 2001: 57–66.
7. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск: БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». 2018.
8. Опарин Р.В., Гауэрт В.И., Федоткина Н.В. *Алтайские и русские народные названия некоторых лекарственных растений*. Available at: http://elib. gasu. ru/konf/biodiversity/2006/35. pdf
9. Gil-Berrozpe J.C., León-Araúz P., Faber P. Ontological knowledge enhancement in ecolexicon. *Proceedings of the 6th International Conference on Electronic Lexicography in the 21st Century (eLex 2019*). 2019.
10. Altai Today. *На Алтае 2022 год объявили годом снежного барса*. Available at: https://altaytoday.ru/110122-god-snezhnogo-barsa/

References

1. Zurriyati A. Taksonomi Ekolesikon Peunajoh Aceh Kajian Ekolinguistik. Universitas Sumatera Utara Medan, 2019.
2. Tualaka Diaspora. Bentuk Khazanah Ekoleksikon Pertanian Bahasa Waijewa. *Melanesia 1.1*. 2016: 105-114.
3. Yuniawan T., Retnoningsih A., Siroj M.B. Pengembangan Kamus Ekoleksikon Tematik Berwawasan Ekolinguistik sebagai Pengayaan Materi Ajar Mata Kuliah Pendidikan Konservasi. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia 6.2*. 2017: 56-67.
4. Koreneva Antonova O. `Ekoleksikon i podhod k konceptualizacii v russkoj terminologii oblasti ohrany okruzhayuschej sredy. *Lengua rusa, visión del mundo y texto*. 2011): 419-425.
5. Faber P. et al. Linking images and words: the description of specialized concepts. *International Journal of Lexicography 20.1*. 2007: 39-65.
6. Haugen E. The ecology of language. *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. 2001: 57-66.
7. *Altajsko-russkij slovar`*. Gorno-Altajsk: BNU RA «NII altaistiki im. S.S. Surazakova». 2018.
8. Oparin R.V., Gau`ert V.I., Fedotkina N.V. *Altajskie i russkie narodnye nazvaniya nekotoryh lekarstvennyh rastenij*. Available at: http://elib. gasu. ru/konf/biodiversity/2006/35. pdf
9. Gil-Berrozpe J.C., León-Araúz P., Faber P. Ontological knowledge enhancement in ecolexicon. *Proceedings of the 6th International Conference on Electronic Lexicography in the 21st Century (eLex 2019*). 2019.
10. Altai Today. *Na Altae 2022 god ob`yavili godom snezhnogo barsa*. Available at: https://altaytoday.ru/110122-god-snezhnogo-barsa/

Статья поступила в редакцию 29.11.22

УДК 811.161.1.36 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-580-583

Panova G.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: gipanova@mail.ru*
Kuz'mina A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ivanova2979@mail.ru*

THE PROBLEM OF DETERMINING THE ADVERB RANGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE. This article specifies the semantic-functional range of the adverb in Russian. The meaning of the attribute of an object and the syntactic function of an inconsistent definition are considered by the authors as a figurative part-of-speech use of an adverb in a position typical of an adjective. Based on a number of previous studies and on the basis of the analysis of syntactic constructions, the non-adverbial status of unchangeable words that perform the function of a predicate is substantiated. Invariable words that are a predicate in a one-part impersonal sentence belong to the words of the state category, which have their own part-of-speech semantics. Invariable words in the function of a predicate in a two-part sentence with a subject-infinitive are considered as evaluation words that are close in status to a separate part of speech. Invariable words that are a predicate in a two-part sentence with a subject-substantive are defined as predicatives that do not have a part-speech status.

Key words: **adverb, part-of-speech properties, range of adverbs, state words, evaluation words, predicatives.**

Г.И. Панова, *д-р филол. наук, проф., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: gipanova@mail.ru*
А.Е. Кузьмина, *канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ivanova2979@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДИАПАЗОНА НАРЕЧИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье уточняется семантико-функциональный диапазон наречия в русском языке. Значение признака предмета и синтаксическую функцию несогласованного определения авторы рассматривают как переносное частеречное употребление наречия в позиции, типичной для прилагательного. С опорой на ряд предшествующих исследований и на основе анализа синтаксических конструкций обосновывается ненаречный статус неизменяемых слов, выполняющих функцию сказуемого. Неизменяемые слова, являющиеся сказуемым в односоставном безличном предложении, относятся к словам категории состояния, имеющим свою частеречную семантику. Неизменяемые слова в функции сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-инфинитивом рассматриваются как слова оценки, близкие по статусу к отдельной части речи. Неизменяемые слова – сказуемые в двусоставном предложении с субстантивным подлежащим определяются как предикативы, не имеющие частеречного статуса.

Ключевые слова: **наречие, частеречные свойства, диапазон наречий, слова состояния, слова оценки, предикативы.**

Семантический и функциональный диапазоны наречий в современном русском языке не имеют чётких границ. Это связано с тем, что в процессе развития языка многие слова других частей речи, прежде всего предложно-падежные словоформы существительных, подвергаются адвербиализации, т. е. приобретают свойства, характерные для наречий, в связи с чем возникает вопрос: это уже наречие или ещё нет? В предложенной работе мы не затрагиваем проблему диапазона наречий в этом аспекте, не рассматриваем статус в разной степени адвербиализованных предложно-падежных, а также беспредложных словоформ существительных (*до зарезу, на ощупь, на бегу, весной, стеной* и под.).

С другой стороны, многие наречия приобретают новые семантико-функциональные свойства, отличающиеся от исконных наречных свойств, и тогда возникает иной, но подобный вопрос: это ещё наречия или уже нет? Вот этот языковой материал и является объектом нашего рассмотрения. Кроме того, в русском языке имеются группы слов, которые исконно совмещают свойства наречия и какой-либо другой части речи, и это тоже требует их квалификации.

Таким образом, практически все неизменяемые знаменательные слова с их весьма разнообразными функциями в речи включаются в целом теми или иными русистами в диапазон наречий. Таким образом, состав слов, относимых разными русистами к наречиям, весьма неоднороден, и наша попытка уточнить диапазон данной части речи и его собственные семантико-синтаксические свойства является актуальной.

Цель статьи – уточнить диапазон наречий в современном русском языке; задачи – конкретизировать собственное частеречное значение наречий и квалифицировать семантико-функциональный статус тех типов неизменяемых слов, которые обычно относят к наречиям. Реализация указанных задач является значимой для практики преподавания курса русской морфологии в вузе. Теоретические результаты работы могут быть использованы при составлении словарной статьи «Наречие» в специальных лингвистических словарях. Новизна исследования связана с введением некоторых понятий, объясняющих нетипичное функционирование наречий в структуре высказываний.

Концептуальные основы анализа

Уточняя частеречные свойства наречий и определяя его диапазон, мы руководствуемся двумя исходными положениями. Во-первых, представлением о сущности общеграмматической семантики частей речи как универсального языкового объекта. Обобщенная семантика знаменательных частей речи представляет собой ***содержательные формы отражения*** в нашем сознании явлений действительности. Об этом в той или иной форме писали наши лингвисты-классики. Например, А.М. Пешковский: «Части речи... – не что иное, как основные категории мышления...» (разрядка авторов – *Г. П., А. К.*) [1, с. 95]. А ранее А.А. Шахматов: «Различению частей речи соответствует *различная природа наших представлений*» [2, с. 421]. А ещё ранее А.А. Потебня в первом томе «Записок по русской грамматике» писал: «В значении языковых единиц отражается *способ представления внеязычного содержания*» [3, с. 72].

Так, существительные отражают реалии как грамматический предмет: *орел, бег, грусть, темнота, сотня*; прилагательные – как признак предмета: *орлиный, беговой, грустный, темный, сотый*; глаголы – как грамматический процесс: *бежит, грустит, морозит, темнеет*; наречия – как признак процесса: ***грустно*** *рассмеялся,* ***темно*** *раскрасил* и т. д. Каждая из этих форм отражения действительности закреплена за определенной знаменательной частью речи и является её общеграмматическим значением [4, с. 58]. Таким образом, к одной части речи логично следует слова, которые отражают реалии в единой содержательной форме, которая, в свою очередь, предопределяет их соответствующую синтаксическую функцию.

Во-вторых, уточняя частеречный диапазон наречия, мы руководствуемся принципом отражения естественной организации объектов и явлений, который был сформулирован и блестяще для своего времени реализован Л.В. Щербой в статье 1927 г. «О частях речи в русском языке». Естественная организация системы частей речи проявляется в том, что в ней представлены центральные и периферийные единицы, включая синкретичные, а также особые слова, не охватываемые родовидовыми отношениями, т. е. «может оказаться, что какие-то слова не подпадут ни под какую категорию» [5, с. 65].

Приступим непосредственно к реализации цели данной статьи – уточнить общеграмматическую семантику, синтаксические функции и диапазон наречия как части речи.

Определение наречия в академических изданиях и учебных пособиях по морфологии

Наиболее широко диапазон наречия представлен в «Русской грамматике» [6, с. 703], в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [7, с. 322] и в трёх энциклопедиях «Русский язык» (см., например: [8, с. 453]). Процитируем «Лингвистический энциклопедический словарь», потому что там дана цельная дефиниция понятия «наречие», отражающая его морфологические, семантические и синтаксические свойства:

«**Наречие –** лексико-грамматический класс *неизменяемых, как правило*, слов, обозначающих признак 1) *действия*, 2) *качества* или 3) *предмета* и выступающих в синтаксической функции 1) *обстоятельства* или 2) *определения*, реже 3) *сказуемого*» (курсив наш – *Г. П., А. К.*) [7, с. 322].

В первой «Академической грамматике» под ред. В.В. Виноградова семантический диапазон наречий определяется так же, а из синтаксического исключается функция сказуемого [9, с. 604]. Видимо, это связано с тем, что здесь наречия в функции сказуемого в безличном предложении рассматриваются как особая часть речи – категория состояния, а в ранее названых источниках они определяются как предикативные наречия – подтип наречий.

В учебных пособиях по морфологии в определении наречия как части речи обычно отмечаются значения ‘признак действия’ и ‘признак признака’ и синтаксическая функция обстоятельства. См., например: «**Наречие –** знаменательная *неизменяемая* часть речи, обозначающая *признак процессуального* или *непроцессуального признака*… В предложении наречия обычно являются *обстоятельством*» (выделено нами – *Г. П., А. К.*) [10, с. 225]. При этом как вторичная семантическая и синтаксическая функция наречий обычно отмечается их способность в определённых условиях обозначать признак предмета и быть определением. Отмечается также, что «в предложении наречие может быть сказуемым»: *Пушки были наготове. Туфли были впору* [11, с. 118; 12, с. 220].

При такой широкой интерпретации сущности наречия, не имеющего ни семантической, ни функциональной целостности, оно, по существу, утрачивает статус единой части речи. Неслучайно В. И. Ревзин пишет: «Наречие – это часть речи, которую неизменно выделяется в традиционной грамматике и при этом труднее всего поддаётся точному определению» [13, с. 179].

Таким образом, в подавляющем большинстве лингвистических источников наречию приписывается способность обозначать признак *а) действия, б) другого признака* и *в)* ***предмета*** и выполнять синтаксические функции *а) обстоятельства, б)* ***определения*** и *в)* ***сказуемого***. Способность наречия обозначать признак состояния не отмечается.

Мы полагаем, что собственными, «природными» свойствами наречия являются только значение признака действия (*идти* ***быстро***) и синтаксическая функция обстоятельства. Об этом пишет и М.В. Панов: «Наречие чувствует себя дома только при глаголе» [14, с. 152], т. е. когда оно обозначает признак предмета и выполняет функцию обстоятельства. По нашему мнению, это и есть собственные, «природные» свойства наречия.

Выражение же признака другого признака (*идти* ***очень*** *быстро*, ***довольно*** *быстрая ходьба*), а также состояния (***слишком*** *темно*) – это вторичная и периферийная семантическая функция наречий. Она свойственна только двум достаточно ограниченным типам слов. Первый тип – это наречия степени (*очень, весьма, слишком*) или наречия, приобретающие обычно значение степени в сочетании с прилагательным и другим наречием, напр.: ***отвратительно*** *жадный* или ***удивительно*** *осторожно*. Причём большинство из наречий степени сочетаются и с глаголом (***очень*** *устал –* ***очень*** *яркий,* ***слишком*** *пополнел –* ***слишком*** *серьёзно*), так что это даже не особая группа наречий, а особая, приобретённая содержательная и сочетаемостная функция классических наречий. Второй тип – немногочисленные ограничительные наречия, выделенные в особый подтип определительных наречий Г.И. Пановой, – ограничительные наречия [4, с. 226]. Они сочетаются практически только с прилагательным или наречием и обозначают признак признака, указывая на ограниченность его проявления в каком-либо аспекте. См.: ***экологически*** *важная проблема* (важная в каком отношении?), ***экономически*** *развитая страна; текст* ***пунктуационно*** *грамотный, рассуждать* ***юридически*** *грамотно*.

Важно ещё отметить, что эти два типа наречий не вписываются в традиционную систему членов предложения. «Русская грамматика» следующим образом описывает «синтаксические функции наречий: во-первых, они *определяют глагол, имя* или *другое наречие*, соединяясь с ними связью примыкания; во-вторых, наречия свободно употребляются *в функции сказуемого*» (выделено нами – *Г. П., А. К.*) [6, с. 702]. Но, определяя глагол, наречие выполняет функцию обстоятельства, определяя существительное – функцию определения. А каким членом предложения оно является, определяя другое наречие, прилагательное или слово состояния: ***Слишком*** *серьёзный мальчик,* ***Слишком*** *серьёзно ко всему относится,* ***Слишком*** *холодно в лесу*? Видимо, оно просто уточняет семантику того члена предложения, к которому примыкает, само не являясь таковым. Это тоже создаёт их некую обособленность и периферийность среди классических наречий.

Теперь попытаемся обосновать неправомерность приписывать наречию в качестве его собственных частеречных свойств значение признака предмета и синтаксические функции определения и сказуемого.

Наречие и функция определения

Значение признака предмета и функция несогласованного определения появляются у наречия в особых, хорошо известных условиях (см., в частности: М.В. Панов [14, с.148–152]; А.А. Камынина [11, с. 117–118]).

Первое условие. Наречие приобретает значение признака грамматического предмета и выполняет функцию несогласованного определения в сочетании с отглагольными существительными, по-прежнему выражая признак процесса: *поворачивать* ***налево*** → *поворот* ***налево*** или *разговор* ***по-немецки***, *смех* ***от души***, *прогулка* ***вдвоём***. В таких сочетаниях наречие грамматически определяет существительное, а семантически определяет названное им действие, сохраняя «свою верность глагольному сочетанию» [14, с. 149].

Примечание: Кроме таких субстантивно-наречных сочетаний, построенных по глагольному типу, в разговорной речи встречаются иногда аналогичные сочетания, которые «строятся по адъективному образцу: ***совсем*** *дитя* (совсем маленький), ***совсем*** *дурачок* (совсем глупый), ***слишком*** *ловкач* (слишком ловкий)» [11, с. 117]. Способность к такому, тоже переносному, частеречному употреблению проявляют наречия степени, обозначающие признак признака; они сохраняют это же значение в сочетании с существительным признаковой семантики.

Второе условие связано с неотглагольными существительными. В сочетании с ними наречие приобретает способность обозначать признак грамматического предмета и быть определением, если «между ними можно вставить подходящее по смыслу причастие» [14, с. 150], т. е. при его эллипсисе. См.: *тропинка* ***налево*** *– тропинка, поворачивающая налево, гостеприимство по-московски – гостеприимство, проявляемое по-московски* и под. М.В. Панов говорит в таких случаях о наличии «виртуальной части словосочетания» [14, с. 148], т. е. сочетания типа *тропинка налево* по семантической структуре являются трёхкомпонентными: они включают виртуальное, или эллипсированное причастие или же синонимичное причастию придаточное определительное: *тропинка, которая поворачивает* ***налево***.

В.В. Виноградов отмечает, что наречия в сочетаниях типа *Москва сегодня* или *парк летом* «более богаты оттенками обстоятельственных отношений, чем сочетания существительных с прилагательными (ср. … *город ночью* и *ночной город*)» [15, с. 397]. Безусловно, потому что *город ночью* – это номинация целой ситуации. Здесь наречие, примыкая к существительному и формально являясь несогласованным определением, проявляет по-прежнему обстоятельственный характер и свёрнуто представляет содержание виртуального придаточного определительного, компонентом которого и является наречие: *Город, каким он является* ***ночью***. Благодаря компрессии, т. е. лаконичности формы и объёмности смысла, сочетания типа *город ночью, Москва сегодня, мысли вслух* широко употребляются в качестве заголовков.

В сочетаниях типа *поворот* ***налево*** и *тропинка* ***налево***, а также *город* ***ночью*** не проявляется вторичная функция наречия и не происходит его «переход в неизменяемые прилагательные» [12, с. 237]. С нашей точки зрения, здесь наречие подвергается **переносному частеречному употреблению в функции прилагательного-определения**. Оно так же позиционно обусловлено, как пере-

носное употребление, например, презентных словоформ глагола в значении прошедшего времени в высказываниях типа ***Иду*** *вчера я по парку и вдруг...* Разница лишь в том, что в сочетании ***иду*** *вчера* переносное употребление морфологической формы, а *город* ***ночью*** – переносное употребление части речи.

Таким образом, функция определения у наречия – это его не собственная и даже не вторичная функция, и не переход в неизменяемые прилагательные. Это переносная функция наречия, возникающая в синтаксических условиях, характерных для другой части речи, – прилагательного.

Наречия и функция сказуемого

Необходимо разграничивать два основных типа высказываний, где неизменяемое слово может выполнять функцию сказуемого. Первый тип связан с функционированием таких слов в односоставном безличном предложении, второй характеризуется употреблением неизменяемых слов в качестве сказуемого в двусоставных предложениях с различного рода подлежащим: с подлежащим-инфинитивом (преимущественно) и с подлежащим-существительным.

Наречие и функция сказуемого в односоставном безличном предложении

Несклоняемые и неспрягаемые слова на *-о*, выполняющие функцию сказуемого в безличном предложении (*Ребенку* ***весело***, *В комнате* ***тепло***, *На улице* ***прохладно***), рассматриваются нами как особая часть речи – слова категории состояния, или слова состояния (вслед за Л.В. Щербой, В.В. Виноградовым и др.). Слова состояния являются особой частью речи не потому, что они обозначают состояние человека, природы или окружающей среды (что могут делать и другие части речи), а потому, что они обозначают это в особой содержательной форме – «грамматически бессубъектное непроцессуальное состояние». Это и есть обобщённо-грамматическое, или частеречное значение слов состояния, ср.: *Саше* ***радостно*** и *Саша рад, Саша радуется, У Саши радость*; *На улице* ***морозно*** и *На улице морозит, На улице мороз*; *В комнате* ***душно*** и *В комнате духота.*

Из этого следует, что подобные неизменяемые слова с данной частеречной семантикой и данной синтаксической функцией уже не наречия (предикативные), а другая части речи – слова состояния. Эта часть речи имеет периферийный характер, так как представлена немногочисленными словами, причём отражающими один тип реалий – состояние. Таким образом, частеречное значение слов состояния и лексическое значение слов, входящих в данную часть речи, находятся в родовидовых отношениях.

Наречие и функция сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-инфинитивом

Несклоняемые и неспрягаемые слова на *-о*, омонимичные наречиям, которые выполняют функцию сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим инфинитивом, некоторыми исследователями рассматриваются как особая, новая часть речи. Напр.: *Грубить родителям –* ***нехорошо****. Строить такие дома* ***нерентабельно****. Ссориться –* ***глупо****. Курить –* ***вредно****. Воровать –* ***грешно*** [16, с. 154; 17, с. 10].

Анализируя неизменяемые слова в двусоставном предложении с подлежащим инфинитивом, М.А. Шелякин не даёт их частеречной квалификации, а определяет как «оценочные слова с типовом значением – оценка событийного субъекта предложения: *(Тебе) растить детей* ***нелегко****. Быть учителем* ***трудно****. Критиковать учителя при учениках* ***непедагогично****. Много говорить о себе* ***бестактно****. Спорить с ним* ***невозможно****. Ехать туда было* ***нельзя****. Одному сидеть дома* ***скучно***». Предложения данной модели он называет инфинитивно-оценочными [12, с. 220].

По мнению Г.А. Золотовой, «на фоне становления категории оценки» в русском языке проходит процесс «размежевания, дифференциации категорий качества, состояния и оценки» [16, с. 158]. Она отмечает, что «предикативы оценки обычно не соотносительны по значению и по функции с наречиями». Ср.: *громко храпит – *Храпеть – громко* и *Плавать – полезно – *полезно плавать* [16, с. 155–158].

Указанное размежевание предикативных единиц с семантикой состояния и семантикой оценки нашло отражение в диссертационном исследовании О.Н. Касторновой, которая рассматривает их как новую часть речи, формирующуюся на базе слов категории состояния, и называет её «слова категории оценки» [17, с. 10]. При этом исследователь указывает на «соотносительность слов категории оценки с теми прилагательными, наречиями и словами категории состояния, от которых они произошли», напр.: *Выступление* ***интересно*** (прил.) – *Он* ***интересно*** *рассказывает* (нар.) – *Мне* ***интересно*** (слово состояния) – ***Интересно*** *наблюдать, как…* (слово оценки) [17, с. 12]. Подобные омонимичные слова, проявляющие в разных позиционных условиях семантико-синтаксические свойства разных частей речи, логично считать словами-конверсивами.

Интерпретация статуса слов оценки как особой части речи не лишена основания, так как эти лексические единицы выражают оценку ситуации тоже в особой содержательной форме – «бессубъектное состояния», см.: *Воспитывать детей* ***трудно****, Курить* ***вредно***.

Отметим, что слова оценки способны занимать и препозицию по отношению к инфинитиву, формируя в таком случае безличные предложения, типа ***Невозможно*** *встречаться.* ***Интересно*** *изучать жизнь животных*. Кроме того, они могут определять ситуацию, выраженную не только подлежащим-инфинитивом, но и подлежащим-существительным, обычно в сочетании со связкой *это*: *Море – это* ***великолепно****, Прогулки – это* ***весело****, Дискуссия – это* ***интересно*** [16, с. 158].

Наречие и функция сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-существительным

В предложениях *Брат навеселе, Волки наперечёт, Вода поблизости* Г.А. Золотова квалифицирует сказуемое как «наречный предикат» [18, с. 179]. А.М. Шелякин функцию сказуемого в двусоставном предложении рассматривает как типичную для наречия, напр.: *Товары нарасхват. Дверь настежь. Яйцо было всмятку* [12, с. 220].

По нашему мнению, определяя статус неизменяемых слов, выполняющих функцию сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-субстантивом, нужно разграничивать два типа наречий: обстоятельственные и необстоятельственные.

А. Обстоятельственные наречия и функция сказуемого. Речь идёт о наречиях в высказываниях типа *Вода поблизости, Лес далеко, Отец дома*, функция которых определяется как сказуемое в двусоставном предложении. С нашей точки зрения, синтаксический статус наречия можно уточнить следующим образом: в этих высказываниях проявляется «членопредложенческий» синкретизм (как проявляется частеречный синкретизм в словах типа *тысяча, миллион*). Наречие в них выполняет собственную функцию обстоятельства (места) и одновременно представляет опущенное глагольное сказуемое с семантикой бытия и/или местонахождения: *Вода – имеется/находится –* ***поблизости*** (*Вода где?*). Если использовать принятые в школе графические обозначения, то данный член предложения следует подчеркнуть и как обстоятельство, и как сказуемое.

Итак, наречие в таких высказываниях является синкретичным членом предложения, который можно назвать обстоятельство-сказуемое.

Б. Необстоятельственные наречия и функция сказуемого. Первопричиной появления у наречия функции сказуемого в двусоставном предложении является тоже эллипсис, см.: *Туфли (пришлись)* ***впору****, Факты (приведены)* ***налицо*** [11, с. 118, см. также 19, с. 398–399].

Такие слова в данной функции не имеют ничего общего с наречиями, кроме материального подобия и неизменяемости, см. ещё: *Брат* ***навеселе****, Волки* ***наперечёт****, Мы были* ***начеку***. А.В. Исаченко пишет, что такие языковые единицы «не могут быть определением к глаголу, прилагательному или к другому сказуемому, но они не могут быть и обстоятельством в предложении …, и потому не подпадают ни под одно из возможных определений наречия» [20, с. 269].

На наш взгляд, необстоятельственные наречия в функции сказуемого в двусоставном предложении – это ***предикативы***, не относящиеся ни к какой части речи. Л.В. Щерба, рассматривая распределение слов по частям речи, отмечал, что, возможно, «некоторые слова никуда не подойдут» [5, с. 65]. «Никуда не подойдут» и подобные предикативы, составляя автономный грамматический класс слов в системе частей речи современного русского языка.

Наречные же слова, которые могут функционировать как обстоятельство и как сказуемое в двусоставном предложении, – это один из типов слов-конверсив, о которых мы уже писали. См.: *Он пришёл кстати* (нар.) – *Подарок оказался кстати* (предик.); *Всё разделил пополам – У нас всё пополам*; *Всё сделал по-твоему – Всё всегда по-твоему*; *Прожила замужем двадцать лет – Она замужем*.

В качестве итога проведённого анализа мы хотим уточнить определение наречия как части речи. Учитывая наши представления о статусе неизменяемых слов, относимых разными грамматистами к наречиям, и то, что дефиниция любого понятия должна отражать только главные свойства определяемого объекта, предлагаем следующее толкование наречия. **Наречия** – это слова, обозначающие признак действия, выполняющие синтаксическую функцию обстоятельства и имеющие в части своих лексем морфологическую категорию сравнения: ***хорошо*** *проверить,* ***быстрее*** *идти,* ***ежегодно*** *праздновать, уезжать* ***далеко***.

При дальнейшем описании наречия следует отметить, что они могут выражать периферийное значение «признак признака»: ***очень*** *хорошо,* ***юридически*** *грамотный*. Могут употребляться в переносной частеречной функции в позиции прилагательного, обозначая признак предмета и выполняя функцию несогласованного определения, сохраняя собственную частеречную семантику: *поворот* ***налево****, тропинка* ***направо***. Обстоятельственные наречия места могут быть синкретичным членом предложения, выполняя одновременно функцию обстоятельства и сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-существительным: *Лес* ***далеко****, Вода* ***поблизости***. Введение понятий переносного частеречного употребления наречий и совмещения у них синтаксических функций обстоятельства и сказуемого является **новым**.

Слова, омонимичные с наречием (или подобные им), употребляющиеся как сказуемое в безличном предложении, являются другой частью речи – это слова состояния: *Ребёнку* ***весело****, На улице* ***хорошо***. Подобные языковые единицы, являющиеся сказуемым в двусоставном предложении с подлежащим-инфинитивом, – это слова оценки, близкие по статусу к особой, новой части речи: *Заниматься спортом – это* ***хорошо****, Воровать –* ***грешно***. Неизменяемые слова, выполняющие функцию сказуемого в двусоставном предложении с подлежащим-существительным, – это предикативы, не имеющие частеречного статуса и

составляющие автономный класс в системе частей речи русского языка: *Факты* ***налицо***, *Мы были* ***начеку***. Омонимичные слова, способные в разных типах предложений проявлять семантико-синтаксическое свойство разных частей речи, – это слова-конверсивы, количество которых прогрессирует в современном русском языке.

В завершении отметим, что целесообразность указания в дефиниции наречия только на его главное значение – признак действия – поддерживается симметричностью представленных в языке важнейших ментальных форм отражения действительности: предмет и его признак – это существительное и прилагательное; процесс и его признак – это глагол и наречие.

Библиографический список

1. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2014.
2. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва, 2001.
3. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва, 1958.
4. Панова Г.И. *Морфология современного русского литературного языка*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2022.
5. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1957: 63–84.
6. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва, 1980; Т. 1.
7. Наречие. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
8. Наречие. *Русский язык. Энциклопедия*. Москва, 2020.
9. *Грамматика русского языка*. Москва: АН СССР, 1960; Т. 1.
10. Клобуков Е.В. *Теоретические проблемы русской морфологии*. Москва: Издательство МГУ, 1979.
11. Камынина А.А. *Современный русский язык. Морфология*. Москва: Издательство МГУ, 2010.
12. Щелякин М.А. *Функциональная грамматика русского языка*. Москва: Русский язык, 2001.
13. Ревзин И.И. *Структура немецкого языка*. Москва, 2009.
14. Панов М.В. *Позиционная морфология русского языка*. Москва, 1999.
15. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Высшая школа, 1972.
16. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва, 2004.
17. Касторнова О.Н. *Частеречный статус слов категории оценки в русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
18. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва, 1982.
19. Тихонов А.Н. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология*. Москва, 2002.
20. Исаченко А.В. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология*. Москва, 2003.

References

1. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2014.
2. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
3. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva, 1958.
4. Panova G.I. *Morfologiya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2022.
5. Scherba L.V. O chastyah rechi v russkom yazyke. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1957: 63-84.
6. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva, 1980; T. 1.
7. Narechie. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
8. Narechie. *Russkij yazyk. `Enciklopediya*. Moskva, 2020.
9. *Grammatika russkogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1960; T. 1.
10. Klobukov E.V. *Teoreticheskie problemy russkoj morfologii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1979.
11. Kamynina A.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2010.
12. Schelyakin M.A. *Funkcional'naya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
13. Revzin I.I. *Struktura nemeckogo yazyka*. Moskva, 2009.
14. Panov M.V. *Pozicionnaya morfologiya russkogo yazyka*. Moskva, 1999.
15. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
16. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 2004.
17. Kastornova O.N. *Chasterechnyj status slov kategorii ocenki v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
18. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva, 1982.
19. Tihonov A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie. Morfologiya*. Moskva, 2002.
20. Isachenko A.V. *Grammaticheskij stroj russkogo yazyka v sopostavlenii so slovackim. Morfologiya*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 81'32 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-583-585

***Degtiareva M.A.**, MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: makhychdegt@gmail.com*
***Kysylbaikova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

FIGURATIVE FEATURES OF THE CONCEPT "MUSIC" IN THE WORLD IMAGE OF RUSSIAN AND SAKHA LANGUAGE SPEAKERS (BY THE MATERIAL OF SOCIAL NETWORKS). According to the authors, the conceptual structure is formed by seven classes of features. In the work features of the concept "music" are distributed according to the existing classification of features. The article considers the results of identifying figurative features of the concept under study. The material is media texts from the social networks "VKontakte", "Instagram" and "Twitter" and equals to 200 posts of various format. The results concern the language world image of Russians and Sakha people. Recently, there has been an increase in users on social networks, almost every person has accounts where they share their thoughts and various entertainment content. The materials from social networks in the form of posts help reveal the actual features of the concept "music".

Key words: **concept, language world image, music, consciousness, figurative images.**

***М.А. Дегтярева**, магистр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: makhychdegt@gmail.com*
***М.И. Кысылбаикова,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

ОБРАЗНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)

По мнению авторов, концептуальная структура формируется семью классами признаков, и в нашей работе признаки концепта «музыка» распределены по их существующей классификации. В рамках данной статьи мы рассмотрим результаты по выявлению образных признаков исследуемого концепта. Материалом исследования послужили медиатексты из социальных сетей ВКонтакте, Инстаграм и Твиттер в количестве 200 постов различного характера. В статье представлены результаты по образным признакам исследуемого концепта в языковой картине мира русских и якутов. В последнее время наблю-

дается рост пользователей в социальных сетях, практически у каждого человека есть аккаунты, где он делится своими мыслями и различным развлекательным контентом. В рамках нашего исследования мы посчитали, что материалы из социальных сетей в виде постов помогут нам раскрыть актуальные признаки концепта «музыка».

Ключевые слова: **концепт, картина мира, музыка, сознание, образные признаки.**

Концепты первыми начали использовать в своих трудах известные древнегреческие философы. Тем самым данный термин берет свои корни из философии. Впервые в отечественной науке концепт был упомянут С.А. Аскольдовым в 90-е годы прошлого столетия. В его труде можно увидеть, что «концепт – это мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [1]. Актуальность работы заключается в том, что сейчас в лингвистике наблюдается повышенный интерес к описаниям содержаний различных культурных концептов. В свою очередь, музыка как вид искусства является одним из ключевых элементов каждой культуры и несет в себе те уникальные культурные черты, которые со временем меняются и находят другие способы отражения. Следовательно, мы считаем, что изучение данного концепта позволит поближе узнать культурные особенности и специфику восприятия окружающего мира.

Цель исследования – представить образные признаки концепта «музыка» в языковой картине мира носителей русского и якутского языков.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Ознакомиться с сущностью понятия «концепт».
2. Представить анализ образных признаков, которые формируют структуру концепта «музыка» на материале социальных сетей.

Объектом исследования выступает языковая картина мира носителей русского и якутского языков.

Предметом исследования является представление образных признаков концепта «музыка» в языковой картине мира носителей русского и якутского языков на материале социальных сетей.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит вклад в теорию лингвистических наук как лингвокультурология, когнитивная лингвистика, психолингвистика, теория межкультурной коммуникации.

Практическая значимость заключается в том, что результаты могут быть применены на лекциях по психолингвистике, когнитивной лингвистике, теории межкультурной коммуникации и лингвокультурологии.

Научная новизна работы: впервые представлены в сравнительно-сопоставительном аспекте образные признаки концепта «музыка» в языковой картине мира носителей русского и якутского языков.

Исследование абстрактного явления требует тщательного подбора методов и приемов. По мнению З.Д. Попова и И.А. Стернина, вся совокупность речевых средств, репрезентирующих концепт в языке на данном этапе его развития, не может дать полной картины его развития, однако именно через языковые средства можно лучше всего получить доступ к концепту: «слово является средством доступа к концептуальному званию» [2].

Для исследования концепта «музыка» мы опираемся на многоступенчатый метод исследования концепта, предложенный Кемеровской школой концептуальных исследований. Впервые в России полноценное изучение концепта было проведено в рамках докторской диссертации, посвященной исследованию концептов, автором которой является М.В. Пименова [3].

В данной исследовательской работе мы опираемся на методику М.В. Пименовой. В своей книге она пишет следующее: «В настоящий момент можно говорить о двух тенденциях в изучении концептов. Во-первых, это изучение особенностей концептов и их функционирования в разного рода текстах (словарях, паремиях, художественных и публицистических текстах) и, во-вторых, экспериментальное исследование концептов, в частности методом свободного ассоциативного эксперимента и рецептивного эксперимента» [4].

М.В. Пименова утверждает, что концептуальная структура формируется семью классами признаков, и в нашей работе признаки концепта «музыка» распределены по следующим группам: 1) мотивирующие признаки; 2) образные признаки; 3) понятийные признаки; 4) функциональные признаки; 5) категориальные признаки; 6) символические признаки; 7) иронические признаки [5]. В рамках данной статьи мы представляем результаты по образным признакам исследуемого концепта.

Согласно М.В. Пименовой, образные признаки – это те признаки, которые служат образованию концептуальных метафор. Концептуальные метафоры можно определить как способ думать об одной области через призму другой. Также с помощью выявленных концептуальных метафор можно определить когнитивную модель, на основе которой произошел тот или иной перенос признака [5].

Также в образных признаках концепта закреплены те самые наивные представления о мире носителей тех или иных языков. Многие исследователи утверждают, что образная составляющая концепта в первую очередь связана со способом познания действительности [6].

Проанализировав собранные посты из социальных сетей, мы выяснили, что в языковой картине мира носителей русского языка музыка прежде всего является спасателем в трудные дни человека и исцелителем его души. Соответственно, мы выявили образный признак **«исцелитель»** и нашли 18 примеров с данным признаком:

1. Музыка – исцеление души.
2. Музыка полезна для здоровья и успокаивает нервную систему.
3. Вообще музыка часто помогает, когда, казалось бы, совсем все плохо.
4. Музыка – когда в душе печаль, мед и молоко – когда простужен.
5. Надо видео снимать – музыка для поднятия настроения.
6. Расслабляющая музыка для души.
7. Я слышал то, что эта жизнь прекрасна, но почему тогда мне грустно? Все разговоры о любви – лишь сказка. Меня спасает только музыка.
8. Музыка – целитель здоровья.
9. Музыка, как всегда, спасает меня.
10. Господи, Sade такая классная! Я нашла спасительницу своей души. Музыка лечит.
11. Расслабляющая музыка.
12. Расслабляйтесь.
13. В процессе выполнения упражнений нужно не только глубоко и регулярно дышать, но и максимально расслаблять все тело. Во время тренировки слушайте спокойную музыку и думайте о приятном. Если во время выполнения упражнения вы чувствуете чрезмерную боль, не можете расслабиться и равномерно дышать, сократите нагрузку или примите более удобное положение тела. □▣♀.
14. Еще раз напомню, хорошая музыка выручает.
15. Волшебная музыка для души.
16. На данный момент меня спасает только хорошая музыка и мое удивительное умение сбегать от реальности в мир фантазий.
17. Вынужденный стриминг из-за того, что музыка успокаивает, это интересно.
18. Давно практикую физнагрузки как способ разгрузить голову, во время тренировок мозг вообще отключается, особенно если в наушниках музыка. Помогает сбежать от мыслей.
19. Созидание, любовь, музыка и искусство спасает мир.
20. Чем паршивее настроение, тем громче музыка.

Следующим не менее частотным признаком является **«душа».** Из примеров мы можем увидеть то, что для носителей русского языка музыка очень тесно связана с душой и зачастую является отражением души человека:

1. Музыка и пение проникают в душу и сердце.
2. Музыка – это зеркало души. Чем многограннее творчество, тем многограннее душа артиста.
3. Звуки природы для детей. Нежное море и музыка души.
4. Музыка показывает человеку те возможности величия, которые есть в его душе.
5. Музыка – единственный всемирный язык, его не надо переводить – на нем душа говорит с душой.
6. А музыка в душе моей струится, неся в себе блаженство и покой. Я верю в вечный праздник жизни, в добро, в свободу мысли в мир, в любовь.
7. Когда утихает музыка, в душе надолго остается радуга.
8. Его музыка рождается из души.

Далее следует обратить внимание на интересный признак, через который актуализируется концепт «музыка» в языковой картине мира носителей русского языка. Из нижеприведенных примеров видно то, что музыка является неотъемлемой частью или смыслом жизни. Соответственно, нам удалось выявить признак **«жизнь»**:

1. Хороши книги, хорошая музыка – вот секрет идеальной жизни.
2. Музыка определяет стиль жизни.
3. Что же дает нам музыка? Она дает нам жизнь и надежду на лучшее.
4. Если бы не музыка сквизов, я бы уже давно кончилась.
5. Музыка является неотъемлемой частью жизни человека.

Также наблюдается признак **«спутник жизни»**. В языковой картине мира музыка является верным другом и спутником жизни человека:

1. С музыкой по жизни 🔊🔊🔊.
2. А у меня просто куплен ютуб, и как бы все. Музыка всегда со мной без проблем.
3. Как хорошо, что в моей жизни есть музыка.

Кроме того, музыка также влияет на настроение человека и поднимает его. Таким образом, был выявлен признак **«то, что влияет на настроение»**:

1. Музыка – настроение.
2. Музыка поднимает настроение. Так что наслаждайся любимым делом.

Анализ образных признаков изучаемого концепта у русских позволил выявить следующие признаки: «исцелитель», «душа», «жизнь», «спутник жизни», «то, что влияет на настроение».

Далее представляем результаты анализа языковой картины мира носителей якутского языка. В нижеприведенных примерах преобладает образный признак «спутник жизни». То есть в языковой картине мира носителей якутского

языка музыка является спутником жизни, который сопровождает человека по жизни.

Признак **«спутник жизни»:**

2. Ырыа – олох аргыьа. – Музыка – спутник жизни человека
3. Утуо кунунэн! Оруу ырыа-тойук аргыстаах сылдьын кунду до5оттор
4. Ырыа ымыылаах дьуогэлэрбинээн бугун, сана платьебытын кэтэн, библиотека5а онлайн ыытыллыбыт тэрээьиннэ кытынныбыт.
5. Еруу ырыа тойук аргыстаах буолун, оччо5о барыта сатаныа5а!!!
6. Ырыа кунунэн!!! Ырыа аргыстаах до5отторбор, истин э5эрдэ!!!
7. Ырыа-тойук, ункуу-битии аргыстаах дьиэбин хомуйа сылдьабын
8. Наар хомойдохпуна наушник кэтэн баран ырыа аргыстаах соготох салгын сии эбэтэр хаама тахсабын
9. Ырыа-тойук аргыстаах дьуегэлэр. – Подруги с музыкой в душе.

Также в языковой картине мира якутов музыка является живым звуком. В примерах часто употребляется прилагательное тыыннаах/живой. Соответственно, мы обнаружили признак **«живой».**

1. «Чолбон» тыннаах муусука эйгэтэ иьитиннэрэр!! – Вы слушаете живой мир музыки «Чолбон»!
2. Сана кун» биэриигэ керустубут. «Сааскы дор5оон» тыыннаах муусука туьулгэтэ 2021.
3. Ырыа-тойук аргыстаах Айсен Аммосов. – С музыкой в душе Айсен Аммосов.
4. Тыыннаах муусука игин иьиллибэт да? – Не слышите ли живую музыку?
5. Тыыннаах муусука. – Живая музыка.
6. Тыыннаах ырыа кэнсиэригэр кэлэн ыалдьыттан. – Погостите на концерте живой музыки.

В языковой картине мира носителей якутского языка музыка так же, как и для носителей русского языка, имеет тесную связь с душой. Признак **«душа»:**

1. Ырыа куттаах дьонум-сэргэм! – Мои люди с музыкой на душе.
2. Дууһа ырыата – Песня души
3. Муусука киһи дууһатын таарыйар. – Музыка затрагивает душу человека.
4. Ырыа – дууьа ымыыта. – Музыка талисман души.

Интересными являются нижеуказанные примеры, в которых содержится признак **«наслаждение»:**

1. Дуоһуйа истэбин бу ырыаны. – С наслаждением слушаю эту песню.
2. Киьи оло5ор саамай улахан дуоьуйууну аьыыр кэм уонна муусука биэрэллэр! – Человек получает наслаждение от трапезы и музыки!
3. Дуоьуйа истэбин бу ырыаны куруутун. – Всегда слушаю эту песню с наслаждением.
4. Бугун себулуур ырыаларбын истэн дуоьуйдум. – Сегодня слушала свои любимые песни и наслаждалась.

В целом, при рассмотрении всех образных признаков концепта «музыка» в языковой картине мира носителей русского языка складывается впечатление, что музыка для русских в первую очередь является исцелителем души и выразителем эмоционального состояния человека. Также стоит отметить, что для носителей русского языка музыка является спутником жизни и ее важной частью. Здесь мы наблюдаем трепетное и уважительное отношение русских к данному виду искусства.

По материалам из социальных сетей на якутском языке нам удалось найти следующие образные признаки изучаемого концепта: «спутник жизни», «живой», «душа», «наслаждение». По сравнению с признаками на русском языке нам удалось найти дополнительный признак – **«наслаждение»**. Присутствуют практически те идентичные признаки, что и в русском языке (например, душа, спутник жизни). Такое явление, скорее, вызвано тем, что два языка находятся в тесном контакте, и много чего было перенято и заимствовано из русского языка в якутский.

С помощью метода М.В. Пименовой нам удалось выявить образные признаки концепта «музыка» в языковой картине мира русских и якутов. Признаки в русском и якутском языках частично совпадают, что, скорее всего, вызвано тесным контактом двух языков. Музыка является живым видом искусства и неотъемлемой частью и спутником жизни людей. Перспектива дальнейших исследований заключается в том, что можно представить другие (составляющие) признаки концепта «музыка» с применением метода М.В. Пименовой.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. *Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*. Москва: Academia, 1997.
2. Попова З.Д. Способы вербализации концептов как проблема когнитивной лингвистики. *Respectus Philologicus*. 2009; № 16 (21): 56–61.
3. Пименова М.В. *Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
4. Пименова М.В. *Предисловие. Введение в когнитивную лингвистику*. Кемерово. 2004.
5. Пименова М.В. Концептуальные исследования и национальная ментальность. *Гуманитарный вектор*. 2011; № 4 (28): 126–132.
6. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: Флинта. 2007.

References

1. Askol'dov S.A. *Koncept i slovo. Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta*. Moskva: Academia, 1997.
2. Popova Z.D. Sposoby verbalizacii konceptov kak problema kognitivnoj lingvistiki. *Respectus Philologicus*. 2009; № 16 (21): 56-61.
3. Pimenova M.V. *Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Pimenova M.V. *Predislovie. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Kemerovo. 2004.
5. Pimenova M.V. Konceptual'nye issledovaniya i nacional'naya mental'nost'. *Gumanitarnyj vektor*. 2011; № 4 (28): 126-132.
6. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moskva: Flinta. 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-585-588

Magomedgadzhieva P.N., *Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Patina1256@mail.ru*
Gazimagomedova A.Sh., *MA student, Faculty of Philology, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: a-gazimagomedova97mail.ru*

THE INFLUENCE OF ENGLISH AND KOREAN BORROWED VOCABULARY ON THE LINGUISTIC CULTURE OF THE ETHNIC GROUP OF RUSSIA. Vocabulary is the most receptive layer of the language system, fixing all the changes in the life of society. Borrowing is one of the most dynamic processes of the Russian language, and in connection with the active socio-political processes in Russian society, the study of the layer of borrowed vocabulary seems to be the most relevant and interesting. The article deals with the issues of influence of foreign vocabulary on the linguistic culture of the Russian ethnos. The study of anglicisms occupies a large place in the work, since in the 21st century in the Russian language English vocabulary dominates among borrowings. The work also reflects Korean lexemes, as the number of people who are fond of the culture and traditions of South Korea is growing. Criteria of negative and positive influence, justified and unjustified choice of foreign words in Russian speech are established. Borrowings-Koreisms and Anglicisms can have both a positive and a negative impact on the linguistic culture of an ethnic group.

Key words: **ethnos linguistic culture, borrowed vocabulary, English borrowing, Korean borrowing, Russian language, Russian ethnic group.**

П.Н. Магомедгаджиева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Patina1256@mail.ru*
А.Ш. Газимагомедова*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: a-gazimagomedova97mail.ru*

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА ЯЗЫКОВУЮ КУЛЬТУРУ ЭТНОСА РОССИИ

Лексика – это наиболее восприимчивый пласт языковой системы, фиксирующий все изменения в жизни общества. Заимствование является одним из самых динамических процессов русского языка, и в связи с активными общественно-политическими процессами в российском обществе исследование пласта заимствованной лексики представляется наиболее актуальным и интересным. В статье рассматриваются вопросы влияния иноязычной лексики на языковую культуру российского этноса. Большое место в работе занимает изучение англицизмов, так как в XXI веке в русском языке среди заимствований

доминирует английская лексика. В работе также нашли отражение корейские лексемы, поскольку растет число людей, увлекающихся культурой и традициями Южной Кореи. Устанавливаются критерии отрицательного и положительного влияния, оправданного и неоправданного выбора иноязычных слов в русской речи. Заимствования-кореизмы и англицизмы могут оказывать как положительное, так и негативное влияние на языковую культуру этноса.

Ключевые слова: **языковая культура этноса, заимствованная лексика, англицизмы, корейские заимствования, русский язык, российский этнос.**

С каждым днем наш мир совершенствуется, развивается, появляется много различных источников, с помощью которых происходит интеграция наций и народностей. Объединяясь, люди обмениваются не только полученным опытом, культурой, мнениями, изобретениями, но и названиями их. В данном случае именно язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Поэтому слова, перешедшие к нам из других языков, мгновенно осваиваются в русской лексике**.**

Проблема языковых контактов и заимствований является одной из центральных в лексикологии. Общеизвестно, что заимствование – один из важнейших универсальных источников пополнения лексики любого языка. Идея межъязыковой связи относится еще к XVIII веку, но целенаправленное изучение этой проблемы началось только в конце прошлого века. Исследования эти носили больше декларативный характер, и вплоть до начала 70-х годов ни в русской, ни в иностранной лингвистике не было достаточно глубоких и обстоятельственных исследований, посвященных данной теме.

Представители изучения социальной и культурной обусловленности языка сосредоточивают свое внимание на исследовании значения слова. Они исходят из того, что слово есть, прежде всего, обозначение, знак той или иной жизненной реалии, и поэтому в его семантике можно найти и выделить некоторое «экстралингвистическое» содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком культуру.

Взаимодействие между различными языками на лексическом уровне составляет важную страницу в истории лексики каждого национального языка. Проблема лексических заимствований как следствие такого взаимодействия выступает в качестве одной из важных сторон в развитии русского языка на разных исторических этапах его существования. Новые англицизмы в современном русском языке представляют собой необычайно разнообразный и богатый материал, живой и подвижный. Именно неустоявшаяся семантика, хотя и чрезвычайно трудно поддаётся анализу, представляет собой интерес для исследования процессов лексического развития.

Актуальность работы очевидна: заимствование – один из самых динамических процессов в современном русском языке, и в связи с активными общественно-политическими процессами в российском обществе и государстве представляется наиболее интересным. Проблемой заимствованных слов сегодня занимаются многие исследователи, издано много современных словарей иностранных слов, но процесс заимствования идет так быстро, что ни одно исследование, сколько бы их ни проводилось, не окажется в этой ситуации лишним.

Объектом исследования послужили новые заимствованные лексемы – английские и корейские лексические единицы, извлечённые методом сплошной выборки из медиатекстов начала XXI в.

Цель работы заключается в определении основных тенденций процесса заимствования англицизмов и кореизмов русским языком в современную эпоху.

В соответствии с целью работы необходимо решить следующие задачи:

1. Обоснование актуальности эволюционного подхода в описании заимствованных лексических единиц в русском языке.

2. Выявление экстралингвистической обусловленности заимствованной лексики.

3. Определение критериев оправданного и неоправданного выбора иноязычных слов в русской речи.

Научная новизна состоит в оригинальности подхода к изучению иноязычной лексики. Уникально и само время заимствования – период всемирной глобализации. В работе использован описательный и сравнительно-сопоставительный методы, метод анализа словарных дефиниций.

Теоретическая значимость работы состоит в углубленном подходе к освещению проблемы иноязычных заимствований, в выявлении роли иноязычной лексики в речи российского этноса.

Практическую значимость мы усматриваем в возможности использования материалов, наблюдений и выводов работы при разработке спецкурсов и спецсеминаров по проблемам неологии и лексикографии.

Исследователь языка О.Н. Чистякова считает, что заимствование – это «всякое слово в языкознании, которое пришло в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов (такое явление может наблюдаться тогда, когда слово берется из какого-либо близкородственного славянского языка, например, мудрость – из старославянского языка, вольность – из польского)» [1].

Заимствование представляет собой естественный процесс языкового развития, который необходим для обогащения языка, для обозначения нового понятия, предмета или действия. К заимствованиям относятся не только слова, но и всякий «элемент чужого языка (слово, морфема, сочетание слов), который перенёсся из одного языка в другой» [2, с. 158]. Заимствованные слова являются «следствием установления экономических, политических, культурных связей с другими народами, когда вместе с реалиями и понятиями приходят обозначающие их слова» [3, с. 147–148]. Не следует забывать, что не все слова, перешедшие к нам извне, считаются заимствованными. Как правило, им нужно ««подчиниться» законам фонетики, грамматики и словообразования языка-преемника» [4, с. 99]. В связи с этим можно сказать, что заимствование – это процесс двусторонний, в ходе которого происходит не только пополнение словарного запаса одного языка посредством другого, но и «освоение системой данного языка, их приспособления к его собственным нуждам, их преобразования – формального и семантического – в условиях иной системы» [5, с. 46–47].

В зависимости от того, из какого языка пришли слова, их называют по-разному: грецизмы, тюркизмы, галлицизмы, арабизмы, англицизмы. Начиная с XIX века, в русском языке увеличивается доля англицизмов, являющихся словами или выражениями, заимствованными «из английского языка, или оборот речи, построенный по модели, характерной для английского языка» [6, с. 11]. К примеру, ***мануал*** *(от англ. manual) – краткое руководство, инструкция;* ***кек*** *(от англ. kek) – насмешка;* ***мудборд*** *(от англ. mood board) – полотно, на котором собраны вырезки из фотографий;* ***панч-лайн*** *(от англ. punch line) – лаконичная фраза.*

Основными источниками проникновения англицизмов в русский язык являются медиатексты и реклама. Англицизмы выполняют универсальную функцию. А в рекламе они способствуют «иллюзии уникальности», то есть создается впечатление неповторимости, значимости предметов, которые рекламируются.

Лингвисты подразделяют англицизмы на две категории:

1) оправданные;

2) неоправданные.

К *оправданным* заимствованиям ученые относят иноязычную лексику, которая обозначает новый предмет или явление действительности. Например, ***таргетолог*** *(от англ. targetologist) – специалист по таргетированной рекламе;* ***промоутер*** *(от англ. promoter) – специалист по продвижению товара;* ***криптовалюта*** *(от англ. cryptocurrency) – цифровой актив, и в то же время платёжная система;* ***блокчейн*** *(от англ. blockchain) – распределённая база данных, содержащая информацию обо всех транзакциях, проведенных участниками системы;* ***элайнеры*** *(от англ. aligner) – специальные каппы на зубы для коррекции положения зубов;* ***виниры*** *(от англ. veneers) – тонкие и легкие пластинки, которые устанавливаются на поверхность зубов.* В русский язык эти заимствования пришли вместе с новыми понятиями, предметами.

На наш взгляд, к оправданным заимствованиям ещё следует отнести иностранную лексику, заменяющую «двучленное наименование одночленным» [7, с. 14], тем самым уточняющую значение слов. Сравните: ***таплинк*** *(от англ. taplink) – онлайн-визитка;* ***войс*** *(от англ. vois) – голосовое сообщение;* ***блуперс*** *(от англ. blooper) – смешные моменты;* ***бумер*** *(от англ. boomer) – противник в игре;* ***ремаркетинг*** *(от англ. remarketing) – реклама в Google Ads;* ***кроссфит*** *(от англ. crossfit) – физические упражнения;* ***кешбек*** *(от англ. cashback) – возврат денег.* "***Копирайтеры****-рекламщики почти не лукавили, когда составляли тексты с призывом покупать здесь жилье*" [МК, 17.10.16]; «*…главный* ***ньюсмейкер*** *футбольного межсезонья в России – махачкалинский клуб « Анжи» взорвал информационное поле».* "***Скайдайвер*** *[это мог быть просто парашютист или парашютист-акробат] погиб, пытаясь установить рекорд*" [Газета 24, №15, 15]. "*Организаторы «Алых парусов – 2016» определились с* ***хедлайнером*** *концерта*" [МК, 31.05.16]. «*Более тысячи* ***имиджмейкеров*** *российских городов пребывает в пустыне»* [Э. и Ж., 11.2011]. «*Это рекламщики,* ***пиарщики****, журналисты и* ***спичрайтеры***» [МК, 10.02.17]. ***Спичрайтер*** – (от англ. *Speechwriter: speech – речь, writer – писатель*) – составитель текстов речей, выступлений для высокопоставленного лица (обычно политического или государственного деятеля) [8].

Таким образом, оправданные заимствования освобождают язык-приемник от обдумывания новых наименований, так как заполняют собой пустые ниши в языке-реципиенте. Используя англицизм, мы может сразу уточнить значение слова, не прибегая при этом к излишним объяснениям. Удобнее вместо словосочетания или целого оборота произнести одно емкое слово (***топпер*** вместо *«украшение для торта»;* ***кикшеринг*** вместо *«прокат электросамокатов»;* ***френч*** вместо *«французского маникюра»*). Тем самым мы видим, что в этих примерах действует принцип экономии языка.

К *неоправданным заимствованиям* относятся слова, к которым можно подобрать русский эквивалент. Иноязычное слово вводится в язык в качестве синонима для определения того или иного понятия в силу определенных причин. Для примера, ***скаммер*** *(от англ. scammer) – мошенник;* ***гайд*** *(от англ. guide) – инструкция;* ***скин*** *(от англ. scin) – оформление;* ***скилл*** *(от англ. skill) – навык,* ***чек*** *(от англ. check) – проверка;* ***эдит*** *(от англ. edit) – видео;* ***кейс*** *(от англ. case) – случай;* ***лайв*** *(от англ. live) – жизнь, трансляция.* Не следует забывать, что заимствование – естественный процесс, который невозможно остановить, но можно воспрепятствовать ему, найти компромиссные решения, попытаться или не употреблять англицизмы вместо слов, которые имеют в русском языке синоним, или использовать минимум заимствованной лексики, прибегая к ней только в случае необходимости.

Следует отметить, что русский язык – это не единственный язык, который подвергается столь значительным изменениям. Сегодня мы можем увидеть, что мощное влияние английского языка испытывает как словарный состав языка, так и русский менталитет. В связи с этим можно заметить не только ситуацию массового употребления англицизмов, но и подражание западному мышлению, традициям, к примеру, русский народ в последнее время стал праздновать американские и английские праздники: например, День святого Валентина, Хэллоуин, День благодарения. Помимо этого, словарный состав русского языка пополнился словами, относящимися к ЛГБТ-сообществу. Это такие англицизмы, как ***каминг-аут*** *– признание и публичное оглашение человеком своей половой ориентации или гендерной идентичности;* ***гей*** *– обозначение половой идентичности как мужчин, так и женщин;* ***гендер*** *– это совокупность характеристик, относящихся к феминности и маскулинности и различающихся между ними;* ***цисгендер*** *– человек, который принимает свою половую принадлежность и идентифицирует с ней свою гендерную идентичность;* ***агендер*** *– человек, который не относит себя к какому-либо гендеру или вовсе отрицающий такое понятие;* ***бигендер*** *– человек, который одновременно ощущают себя и мужчиной, и женщиной;* ***мисгендеринг*** *– обращение к человеку в гендере, который ему не соответствует;* ***диверсити*** *– разнообразие;* ***кинк*** *– фетиш;* ***квир*** *– странный;* ***травести*** *– человек, который нарочито одевается или надевает образ представителя другого гендера.* В последнее время мальчики и девочки из России не просто употребляют такие слова в своей речи, но и содействуют данным сообществам и совершают каминг-аут, видя всемирную поддержку. Также в России благодаря приложению ***TikTok*** вместе со словом ***house*** *(дом)* заимствован и обычай объединения ***блогеров*** под одной крышей для взаимной раскрутки и поднятия медийности.

Наряду с европейскими заимствованиями из французского, немецкого, английского языков сегодня в русской лексике встречаются слова из восточных языков, в том числе корейского. Основная причина такого распространения в последнее десятилетие кроется в том, что появился интерес к языку среди людей, увлекающихся бытом, культурой, традициями Южной Кореи. «Массы россиян становятся «фанатами» корейского языка, культуры, корейского кинематографа. Это особенно относится к российской молодежи, «заболевшей» K-pop культурой» [9, с. 79–80]. Главным образом это связано с зарождением на сцене корейских музыкальных групп *BTS* и *BLACKPINK*. С их появлением образовался целый список терминов, которые поймут только поклонники этих групп, например, ***арми*** *– фанаты группы BTS;* ***блинки*** *– фанаты группы BLACKPINK;* ***айдол*** *– кумир;* ***биас*** *– любимый участник группы.* Некоторые корейские слова, заимствованные в наш язык, обозначают названия традиционных корейских блюд, не имеющих аналогов в русской кухне, но полюбившихся жителям России; например, ***кимчи*** *– квашеная по-корейски капуста;* ***фунчоза*** *– стеклянная крахмальная лапша;* ***токкочи*** *– обжаренные рисовые пирожки;* ***сотеок*** *– уличная еда.*

Причиной вхождения корейских слов в нашу действительность является также и просмотр сериалов и фильмов, из-за которых словарный состав русского языка пополнился *неоправданными заимствованиями* (***аньён*** *– привет;* ***кокоро*** *– душа, сердце;* ***саранхэ*** *– я люблю тебя;* ***дорама*** *– корейский сериал;* ***эгьё*** *– милый;* ***кумао*** *– спасибо*).

Молодое поколение также увлечено и культурой Кореи, отсюда и копирование модели поведения корейцев. Например, манера одеваться как в мультфильмах аниме: мешковатая одежда, многослойность нарядов, минимализм, ношение разных аксессуаров, изображение на одежде персонажей аниме. Помимо субкультуры аниме, женской половиной заимствована культура ***chav-girl.*** Обычно *chav-girl* называют девушек, отличающихся своей необразованностью и антисоциальным поведением. Подражание не в лучшую сторону.

Таким образом, мы можем отметить, что заимствуются не только лексические единицы, но и культурные элементы, из-за чего заимствованные слова влияют не только на языковую культуру этноса, но и на его мышление, восприятие мира. Язык является неотъемлемой частью культуры, они взаимосвязаны настолько, что в данном случае он «выражает специфические черты национального менталитета, суть корейского духа» [9, с. 83], а также образ мыслей жителей западных стран, стремящихся к освобождению человека от всех предрассудков.

Многие кореизмы, заимствованные в последнее время, не привносят ничего нового в русский язык. Ведь все они обозначают слова, которые уже имеются в языке-реципиенте. И здесь не может идти речи об обогащении русского языка синонимами, так как употреблять в своей речи корейское «***аннён***» вместо родного «*привет*» нелогично. Поэтому, на наш взгляд, заимствованные корейские слова последнего поколения не способствуют обогащению русского языка. Сфера употребления корейских слов узка, ведь ими пользуются люди, которые увлекаются культурой, кинематографией Южной Кореи. А причина употребления кореизмов в речи российского этноса проста и ясна: показать свои знания в корейском языке. Наблюдения над «живым» языком свидетельствуют о том, что заимствованные слова должны приобретать не только межъязыковой статус, но и внутриязыковой.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующее заключение: заимствования-кореизмы, так же, как и заимствования-англицизмы, могут оказывать как положительное, так и негативное влияние на языковую культуру этноса. Основной поток корейских слов является *экзотизмами*, они будут восприниматься в языке-реципиенте как элемент чужого языка, поэтому со временем, думается, они перестанут функционировать в русском языке.

Таким образом, *языковая культура этноса*, на наш взгляд, от *оправданных заимствований* не страдает, народы пользуются ими, так как в родном языке не находят слов для их обозначения. Наоборот, можно отнестись с пониманием к новым лексемам, благодаря которым люди узнают о новых предметах, понятиях, меняются накопленным опытом, осуществляется объединение наций и народностей. В отличие от корейских заимствованных слов, основная доля англицизмов способствует обогащению словаря русского языка. Поскольку современные заимствования из английского языка обозначают новые предметы или явления действительности, то при помощи некоторых англицизмов мы можем передать точный смысл слова.

А вот чрезмерное употребление англицизмов (в случае неоправданного заимствования) приводит к засорению русского языка и русской речи, в этом случае они отрицательно влияют на наш язык. Процесс заимствования невозможно остановить, так как язык должен обогащаться новыми словами. Но при этом должна сохраняться и культура родного языка.

Отрицательное влияние на русский язык оказывает сленг, но мы должны понимать, что он не исчезнет никогда. Это связано с тем, что молодые люди пользовались им во все времена. Несмотря на моду употреблять заимствованные слова вместо родных лексем, нет серьезных причин для беспокойства, известно, что мода – явление временное. Не всегда уместно копировать западные традиции и реалии, прибегать без особой необходимости к английской лексике, называть привычные вещи красивыми и кажущимися на первый взгляд самобытными иностранными словами при наличии своего тезауруса. Следует избегать неумеренного и неуместного употребления в своей речи иноязычных слов, с уважением относиться к своему языку, не забывать о том, что русский язык является одним из самых богатых языков мира. Несмотря на это, молодежь всё-таки использует в своей речи англицизмы и кореизмы не только для того, чтобы показать своё превосходство, но и для создания вокруг себя языковой среды, которая необходима для быстрого усвоения изучаемого языка.

«Наблюдение над социализацией новых англицизмов показывает, что утверждение их в активном лексиконе носителей русского языка зависит от социальной значимости и частоты употребления слова в медиатекстах. Для заимствованных слов характерна высокая подвижность значения, так как они возникают в результате взаимодействия старого и нового знания в системе «язык – человек – социум – культура» [5].

Два фактора – особенности восприятия заимствованных слов русскоязычным населением и их специфическое функционирование в языке массмедиа – определяют особую роль таких неолексем и выделяют их на общем фоне новой лексики, органично растворяющейся в словарном составе русского языка.

Библиографический список

1. Чистякова О.Н. Заимствования в современном русском языке. Available at: http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_1.php?id=8&num=26000000/
2. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Большая российская энцикликлопедия, 2002.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Астрель; АСТ, 2001.
4. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
5. Сорокин Ю.С. *Развитие словарного состава русского языка. 30–90-е гг. XIX в.* Москва – Ленинград: Наука, 1965.
6. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. Москва: Дрофа, Русский язык, 2000.
7. Крысин Л.П. *О причинах лексического заимствования*. Москва: Просвещение, 1965: 11–15.
8. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI вв.). Москва: Астрель, 2009.
9. Сон Ж.Г. Популяризация корейского языка и культуры в России как инструмент «мягкой силы». *Дискурс-Пи*. Научный журнал. 2021; Т. 18, № 2: 77–90. https://doi.org/10.17506/18179568_2021_18_2_77/
10. Магомедгаджиева П.Н. Вопросы семантической адаптации английских заимствований – номинаций лиц в русском языке. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2020; Т. 14: 69–75.
11. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов: 25 000 слов*. Издательство: Эксмо, 2009.

References

1. Chistyakova O.N. Zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke. Available at: http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_1.php?id=8&num=26000000/
2. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklikopediya, 2002.

3. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Astrel'; AST, 2001.
4. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
5. Sorokin Yu.S. *Razvitie slovarnogo sostava russkogo yazyka. 30-90-e gg. XIX v.* Moskva – Leningrad: Nauka, 1965.
6. Efremova T.F. Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka. Moskva: Drofa, Russkij yazyk, 2000.
7. Krysin L.P. *O prichinah leksicheskogo zaimstvovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1965: 11-15.
8. Shagalova E.N. Slovar' novejshih inostrannyh slov (konec XX – nachalo XXI vv.). Moskva: Astrel', 2009.
9. Son Zh.G. Populyarizaciya korejskogo yazyka i kul'tury v Rossii kak instrument «myagkoj sily». *Diskurs-Pi*. Nauchnyj zhurnal. 2021; T. 18, № 2: 77-90. https://doi.org/10.17506/18179568_2021_18_2_77/
10. Magomedgadzhieva `P.N. Voprosy semanticheskoj adaptacii anglijskih zaimstvovanij – nominacij lic v russkom yazyke. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2020; T. 14: 69-75.
11. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov: 25 000 slov*. Izdatel'stvo: `Eksmo, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 82-311.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-588-590

***Magomedova Z.K.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

NARRATIVE FEATURES AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF P. DIBIROV'S NOVEL "AN ORNAMENT ON MY PALM". The article examines narrative features and compositional structure of P. Dibirova's novel "An Ornament On My Palm". The plot of the work is based on the stages of the biography of the author's own grandfather, a famous Dagestani art historian, an author of books on history of stone carving, more than sixty scientific articles, with more than a hundred students around the world. The theme of the novel, the plot, the reproduced events reveal the sphere of an individual's life that has been unknown to others for many years. The artistic world of this work turns out to be correlated with the inner world of the main character in the totality of all its components. P. Dibirova shows vicissitudes of his fate at different stages of life. The main character of the novel Paruk, who became a participant in the bloody battles near Stalingrad, lives with memories of his native home, of his loved ones. After going through hard trials, injuries, German concentration camps, miraculously surviving, he returns home and now barely gets used to the half-forgotten reality. The author manages to convey the internal contradictions in the soul of his hero, the painful disorder of reason and feelings and the difficulty with which he manages to find himself anew in a peaceful life.

Key words: **main character of novel, life trials, artistic world, military reality, plot of work.**

***З.К. Магомедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала. E-mail: m.zuleyha68@mail.ru*

НАРРАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА РОМАНА П. ДИБИРОВОЙ «ОРНАМЕНТ НА МОЕЙ ЛАДОНИ»

В статье рассматриваются нарративные особенности и композиционная структура романа П. Дибировой «Орнамент на моей ладони». В основе сюжета этого произведения – этапы биографии родного деда автора, известного дагестанского ученого-искусствоведа, автора книг по истории резьбы по камню, более шестидесяти научных статей, имеющего более сотни учеников по всему миру. Тема романа, фабула, сюжета, воспроизводимые события раскрывают ту сферу жизни индивида, которая много лет была неизвестна окружающим. Художественный мир этого произведения оказывается соотнесенным с внутренним миром главного персонажа в совокупности всех его слагаемых. П. Дибирова показала перипетии его судьбы на разных этапах жизни. Главный герой романа Парук, ставший участником кровопролитных боев под Сталинградом, живет воспоминаниями о родном доме, о своих близких. Пройдя тяжкие испытания, ранения, немецкие концлагеря, чудом уцелев, он возвращается домой и теперь уже с трудом вживается в полузабытую действительность. Автору удается передать внутренние противоречия в душе своего героя, мучительный разлад рассудка и чувств и то, с каким трудом ему удается обрести себя заново в мирной жизни.

Ключевые слова: **главный герой романа, жизненные испытания, художественный мир, военная действительность, сюжет произведения**.

Появление в начале двухтысячных годов значительного количества прозаических произведений свидетельствует о существенных сдвигах в миропонимании и мировидении авторов, молодых в особенности. Принципиально новый социальный контекст, отражающийся в общелитературном рассказе, внес свои коррективы в специфику национального общества, и естественно, отразился в литературе. Новое понимание типичности обстоятельств, ориентация на личностный мир индивидуума, отсутствие идеологического диктата повлекли за собой создание в национальной прозе новых тематических и стилистических образований.

В этот период в культурном поле республики наблюдается омоложение творческого контингента, принесшее в дагестанскую литературу определенную долю обновленной эстетики.

Новые художественные идеи и тенденции ярко проявились во всех прозаических жанрах. Заметным явлением в культурной жизни республики стала повесть Алисы Ганиевой «Салам тебе, Далгат!», удостоенная премии «Дебют». Вслед за этим появился еще ряд повестей этого автора, опубликованных в центральных издательствах.

Шихабудин Микаилов дебютировал в 2011 году с романом «Напишите про меня книгу», где отразил специфику коррупционных схем не только в республике, но и в высших эшелонах власти страны.

Роман Полины Дибировой «Орнамент на моей ладони» увидел свет в 2012 году и сразу привлек внимание читателей и критики непривычной стилистикой и тематикой.

Актуальность данной статьи заключается в том, что роман П. Дибировой «Орнамент на моей ладони» обозначил в дагестанской литературе появление новых содержательных и стилевых тенденций. В этом произведении представлены непривычные для литературы прошлых лет модели отражения внутреннего мира индивидуума, коллизии его жизни, сопряженные с событиями эпохи. П. Дибирова пишет свободнее, нежели ее предшественники-прозаики. Эта свобода отражена в содержании ее текста, его структуре и композиции. В этой связи нам представляется закономерным рассмотрение формы и способа художественного высказывания автора.

Цели и задачи статьи определяются выделением способов наррации автора, посредством которых представлена композиционная структура данного произведения, состоящая из ряда дискретных линий сюжета.

Научная новизна статьи обусловлена тем, что роман П. Дибировой вводится в научный оборот впервые. Приводится анализ жанрово-стилевых семантических, композиционных особенностей данного произведения. Подобный подход основан на выявлении доминирующих черт поэтики, посредством рассмотрения способов авторской наррации.

Предмет статьи – новации в современной дагестанской прозе.

Объект статьи – роман П. Дибировой «Орнамент на моей ладони».

Теоретическая и практическая значимость статьи состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в практике вузовского преподавания, а также в составлении спецкурсов на филологических факультетах республиканских вузов.

Роман П. Дибировой «Орнамент на моей ладони» принадлежит к числу тех произведений, которые не имели широкой типологии в дагестанской литературе.

Классифицировать жанр данного произведения довольно сложно. Любое определение будет в какой-то степени условным. Это одновременно роман-исповедь, роман-монолог, роман-испытание героя.

Автор свободна в обращении с материалом, не связана ни с последовательностью событий, ни с временной причинностью. Действие почти все время сосредоточено вокруг главного героя, от имени которого ведется повествование. Сосредоточенность на одной личности, предельное внимание к его поступкам, передача его мыслей и чувств, все это от лица самого героя, может служить определением признаков исповедальной прозы.

Парук подробно рассказывает о том, что ему довелось увидеть, прочувствовать на войне, в битве под Сталинградом, в немецком концлагере, при возвращении на родину. Затем новый виток испытаний – арест и заключение в лагерь, уже советский.

В романе присутствуют черты биографического жанра: интенциональность, ретроспективная организация сюжета, идентичность автора-повествователя и протагониста.

П. Дибирова вживается во внутренний мир своего героя, Парука, настолько, что порой трудно осознать, что это произведение написано не им самим, свидетелем и участником событий, чья жизнь полна падений, путаницы, страхов, страданий. Перевод повествования в нарративный дискурс, где нарратор – главный герой произведения, способствует усилению эффекта достоверности событий его жизни.

М.М. Бахтин выделяет три типичных случая отношения автора к герою, отмечая при этом, что «внутри каждого возможно множество вариаций…». «Первый случай: герой завладевает автором… Второй случай: автор завладевает героем… Наконец, третий случай: герой является сам своим автором» [1, с. 20–21].

В романе «Орнамент на моей ладони» преобладает первый тип отношения автора к герою. С самого начала снимается противопоставление плана автора и плана персонажа и вся нагрузка ложится на автора, который становится alter-ego своего героя.

Б.О. Корман, обращаясь к вопросу о роли автора в художественном произведении, отмечал: «Руководствуясь некоей концепцией действительности и исходя из определенных нормативных и познавательных установок, реальный, биографический автор (писатель) создает с помощью воображения, отбора и переработки жизненного материала автора художественного» [2, с. 121].

П. Дибирова ненавязчиво вводит читателя в историю бытия и душевную суть своего героя. Парук слегка отстранен от излагаемых им событий, скуп на проявление эмоций, но при этом без утайки говорит о самых страшных событиях своей жизни. Рассказывая о физических страданиях на войне и в концлагере, он почти не упоминает о душевных муках, и эта недоговоренность еще более усиливает эмоциональное воздействие на читателя.

Структура романа-судьбы обусловливает формы и возможности проявления позиции героя-протагониста. Эта позиция отражается в названии глав, их расположении. Всего в романе «Орнамент на моей ладони» девять глав, и каждая из них представляет собой завершенный сюжетный фрагмент. При этом они составляют единую композиционную и семантическую общность. Основное место в романе занимает нарративный дискурс, в структуре которого сосредоточено все, начиная с художественной идеи и кончая стилевыми оттенками.

Автор нарушает хронологию событий, военные эпизоды чередуются с воспоминаниями о детстве, проведенном в кругу семьи, затем вновь возникают воспоминания героя об ужасах лагерной жизни.

Эпизоды из жизни Парука в послевоенном дагестанском ауле соседствуют с описаниями жизни его отца, сельского врача, с картинами прошлого его семьи. М.М. Бахтин пишет: «Автор-создатель свободно движется в своем времени; он может начать свой рассказ с конца, с середины, с любого момента изображаемых событий, не разрушая при этом объективного хода времени в изображенном событии» [3, с. 238].

К характерным особенностям композиции романа относятся частые нарушения временной последовательности, введение в текст параллельного сюжета. При этом автор стремится к безучастному, объективному тону без оценочных характеристик, без субъективного взгляда на события романа. На этом фоне ярче выделяются трагические коллизии судьбы ее героя. Парук в своей исповеди не стремится как-то оправдать себя, приукрасить свои поступки. Он бесстрастно излагает цепь трагических событий. С каждым новым витком биографии Парука начинается новая коллизия.

Тематически роман состоит из двух частей. В первой, ведущей, оказались описания военных, лагерных, тюремных эпизодов жизни Парука с почти документальными подробностями, с натуралистическими картинами, вызывающими подчас содрогание. Вторая линия – «жизнь после ада», с возвращением, теперь навсегда, жизнью в кругу любимых людей, обретением своего места в обществе.

В первой главе «Война» перед нами совсем молодой, неопытный солдат, попавший в водоворот страшных событий: «Наш полк, точнее то, что от него осталось после неполного года беспрерывных боев, засел в небольшой деревеньке в лесистой местности близ Сталинграда. Вот уже месяц мы пытались продвинуться дальше на запад. Все было тщетно. Эти немцы, казалось, были повсюду» [4, с. 5].

Автор развертывает монолог героя романа, растворяет сюжет в потоке событий, переживаемых героем. В самом начале его монолога заложена главная интрига главы, и далее, с развитием сюжета, пружина повествования разворачивается, переводя действие в новый текстовой ряд.

С первых же строк произведения автором задается ритм, энергетика слова, в кратком абзаце заложена существенная информация, не требующая обширных пояснений. Все дальнейшее будет обусловлено хронотопом «война и Сталинград». Описание военных эпизодов начинается с установки автора на подлинность фактов биографии. Здесь, конечно, следует принимать во внимание и определенную художественную условность, но эта условность не отражается на основной событийной канве романа.

Битва под Сталинградом – событие, описанное во множестве документальных и художественных произведений, рассказы об этом судьбоносном для сотен тысяч людей сражении стали уже хрестоматийными. Для Парука, как и для множества таких же молодых солдат, эти события стали роковыми. Кто-то стал героем, кто-то геройски погиб, а кому-то досталась иная доля – плен. Гибнут молодые, выжившие «окруженцы» тоже практически обречены на гибель, если не физическую, то гражданскую. За всем этим в полный рост встает война, она властно определяет судьбу героев.

Выходя из окружения со своей частью Парук вместе со своим спутником, таким же солдатом, вновь попадает в окружение, из которого ему уже не выбраться. И в том, и в другом случае он «окруженец», и это очень серьезно могло в дальнейшем отразиться на судьбе человека, что и случилось.

В рассказе Парука нет ни пафоса, ни громких слов, немногословно и сдержанно выражает он свои чувства, но каждая, небольшая даже деталь настолько выразительна и насыщена скрытыми эмоциями, что заменяет собой десятки патетических строк.

Аналитический аспект романа представляют обстоятельства, которые диктуют поведение людей в той или иной ситуации. Автор воспроизводит каждую мелкую деталь окружающего Парука мира, каждое движение души своего героя проникает внутрь его плоти, его боли, его страданий, но главной целью для нее остается постижение психологии человека в экстремальных ситуациях, движение мыслей, руководящих его поступками. Проникновение в сознание человека через его субъективное восприятие передает разные стороны объективного мира. «После долгого, нечеловечески изнурительного пути, после голода и унижения мне уже должно быть все равно, как еще смогут истязать мою плоть и унизить мой дух. Казалось, что дальше и некуда. Но человеку свойственно надеяться на что-то приятное, даже в самом отчаянном и горестном положении. Если бы я не думал о чистом – душе и хлебе, уже давно бы испустил дух» [4, с. 47].

Несмотря на превалирование в произведении показа негатива, которым полна жизнь молодого человека, встречаются и моменты радости, позитива, когда автор ярко, зримо, ощутимо передает чувства Парука. В основном это связано с ретроспективными планами повествования. Ретроспекция как самосознание субъекта повествования играет значительную роль для познания его личностных качеств. Для полноты обрисовки образа своего героя Дибирова использует прием самохарактеристики и прошлое в этом случае выступает пропущенным через призму его сознания.

Сближение настоящего и прошлого определило направленность романной структуры. Совмещение временных пластов – параллельность событийных рядов («сейчас» и «тогда») и их пересечение – организует романное повествование в целом. Н.С. Лейтес отмечает: «В романах XX века время и пространство особенно наглядно утверждают возможность своего свободного развития, свою способность то расширяться, то сжиматься. Пласты прошлого, настоящего и будущего легко переносятся из одного пространственного круга в другой» [5, с. 79].

Тематика произведения в данном случае наиболее интересна со своей экзистенциональной стороны, т. е. с точки зрения духовно-биографического опыта героя романа. Многое в структуре этого произведения определяется исходным жизненным материалом, жизненным опытом Парука, тем, что он сам видел и прочувствовал, а потом, через время, рассказал своим детям и внукам. То светлое и важное, что он видел в своем детстве, в родном доме и через много лет, после пребывания в лагере, уже советском, ощутил в семье девушки Нины, куда он попал по воле случая. И в дальнейшем все светлое у него будет связано лишь с Ниной, ставшей после долгих испытаний его женой. Но до этого ему суждено было пройти еще не один круг ада.

Если первая часть романа была сосредоточена на индивидууме, которым является герой романа Парук Дибиров, то во второй через призму встреч с различными людьми, взаимоотношений и испытаний персонажей, их дружбы и предательства выпукло и объемно проступает эпоха, знаковыми вехами которой становятся ГУЛАГ, политические заключенные, смерть Сталина.

Автор выстраивает эмпиричный сюжет, многоплановый, с разнообразными вкраплениями. В структуру романа как органическая и смыслообразующая часть входят письма Парука возлюбленной и ему от нее. Письма несут значительную информационную нагрузку и являются элементом сюжетно-композиционного построения глав романа.

Центральные события этих глав – вне привычной основы, вызывающей у главного персонажа определенные эмоции и реакции. Дибирова переходит к новому стилю, другой динамике изложения перипетий жизни своего героя и не только в плане социально-бытовом, но и психологического и эмоционального дискурсов.

Теперь он должен был отвечать не только за себя, но и за свою ослепшую от горя и болезни мать, за дом, пришедший в ветхое состояние. Его жизнь в ауле – это новая проверка на прочность и окончательная утрата каких-либо иллюзий, надежд на лучшую жизнь.

Напряженность сюжета в значительной мере основана на том, что читатель все время сопереживает герою, сочувствует ему и в то же время не может быть безразличен к исходу моральных проверок, перед которыми поставлены другие персонажи романа. Какое решение примет муж сестры, сама сестра, односельчане, родня? Что скажет ему мать или жена, обиженная и брошенная им? Рисуя разнообразные характеры людей, с которыми сталкивается ее герой, автор показывает многообразие и сложность социума вообще, а горского – в особенности.

Парук – человек, оказавшийся между двумя страшными реальностями – прошлой и настоящей, чувствует себя чужаком, обреченным на неудачи. Его терзают воспоминания, бессонница, неуверенность в завтрашнем дне. Обрывки

раздерганного сознания не дают возможности собраться с духом, переломить ситуацию. А ситуация, надо отметить, была сложнейшая, и выхода из нее не предвиделось. Без денег, с больной матерью на руках, без работы, с запятнанной репутацией, – казалось, ничто не могло помочь ему.

Если в начале романа герой-рассказчик, спасаясь от окружающего его хаоса и страшных картин, мысленно обозначает свои нравственные приоритеты, такие как семья, родня, дом, обычаи, то теперь судьба испытывает его вновь, еще более жестоко.

Все его мысли пропущены через внутренний конфликт, который не дает ни на минуту расслабиться. Автор показывает, как сложность жизни, человеческих взаимоотношений, среда влияют на внутренний мир человека, а в случае с Паруком, не сумевшем вернуться на круги своя, это влияние зачастую выполняет функцию сугубо негативную.

Другой интересный прием, использованный автором, – представление биографии героя в двойном ракурсе, внешнем и внутреннем. Действие то разворачивается в реальном хронотопе, то прокручивается в сознании рассказчика, отсюда – и смешение временных пластов, и усложненность восприятия некоторых событий. Так, поступив, наконец, в Академию художеств в Тбилиси, Парук рассказ о перипетиях и сложностях поступления перебивает своими воспоминаниями, которые порой оказываются в композиционном плане не на месте. В активный, динамичный сюжет разворачивающейся новой жизни вновь вклиниваются воспоминания о детских впечатлениях и минисюжеты о соседях в городе его детства.

Расставляя новые смысловые акценты, отражающие изменения в психологии своего героя, автор предоставляет ему возможность для самораскрытия, для изложения своих внутренних побуждений, больше того, Парук, скрытный и сдержанный по своей натуре, все более откровенен в своих монологах. Он – главный источник информации о самом себе и главный ее интерпретатор. Других голосов в романе нет, монополия на субъективность и объективность изложения принадлежит одному ему. Читателю предоставляется возможность самостоятельно ориентироваться в событиях, критически контролировать монолог, а временами и исповедь героя, исповедь, потому что он постепенно раскрывает потаенные уголки своей души, чего не делал раньше.

Доминирующей чертой в характере Парука была тяга к творчеству, о чем он раньше скупо упоминал. Теперь же эта тяга – генератор его внутреннего конфликта. Она в конечном итоге заставляет менять образ жизни, оставить дом, мать, жену, оставить «синицу в руках» ради «журавля в небе». Этот поступок в какой-то степени – вызов устоявшемуся, наконец, настоящему.

Дома, в горах Парук осознал, что лелеемая мечта вернуться не принесла ему желанного душевного равновесия, напротив, все, с чем он сталкивается повседневно, все дальше отводит его от мечты: «Всю свою сознательную жизнь стремился к мечте – стать художником. Но так уж складывалась моя судьба, что любой мой шаг вперед только удалял меня от мечты, еще больше удлиняя мою дорогу к ней. И любое следующее продвижение стоило мне вдвойне больших усилий» [4, с. 121].

П. Дибирова не стремится к широкому охвату действительности, к изображению процессов в общественной жизни. Тон ее изложения кажется безучастным, она избегает оценочных характеристик. На этом фоне ярче выделяются эпизоды судьбы ее героя. С каждым новым витком его биографии начинается новая коллизия. Тяжелый опыт жизни на родине, фактический разрыв с социальной средой, отчужденность родни, ставшие чужеродными реалии национальной жизни, стремление уехать, отказаться от своего довоенного прошлого – все это, безусловно, порождает глубокий внутренний конфликт, который Парук прячет за внешней бесстрастностью. Отныне жизнь его будет рассматриваться и расцениваться сквозь призму конфликта – внешнего и внутреннего. Н.С. Лейтес отмечает: «Развитие романного конфликта не может быть сведено к единичному столкновению персонажей, оно всегда предстает как длящееся и разветвленное противоречие, обнаруживающее себя многократно в разных эпизодах и судьбах» [5, с. 26].

Пройдя через все тернии на своем жизненном пути, герой романа и его реальный прототип – Парук Муртазалиевич Дебиров – не дали себя сломать, выжили, выстояли и осуществили мечты, которыми спасались в тяжелейшие моменты жизни.

Таким образом, в результате проведенного анализа романа «Орнамент на моей ладони» мы пришли к следующим выводам. П. Дибирова создала произведение крупной формы, которое не имеет широкой типологии в дагестанской прозе. Сюжет романа отражает множество трагических коллизий жизни ее героя Парука. Трагизм его судьбы неразрывно связан с процессами, происходившими в жизни страны.

Весь роман по форме представляет монолог одного персонажа, который прошел все круги ада и в конце своей жизни рассказывает об этом своей внучке.

В статье просматриваются основные способы наррации, когда рассказчик максимально приближен к автору, говорит от его имени.

В жанровом плане это роман-биография, роман-исповедь.

Особенности воплощения художественного материала в этом произведении обусловлены, прежде всего, авторской позицией по отношению к своему герою. П. Дибирова переводит все повествование в нарративный дискурс, где нарратор – главный герой произведения, автор всецело растворен в объективном изображении перипетий жизни рассказчика.

Повествование от первого лица способствует усилению эффекта достоверности, отчего большая смысловая и эмоциональная нагрузка ложится на героя. Автор в частной истории выявляет характерные черты сталинской эпохи и их влияние на судьбы людей.

Композиция романа дискретна, состоит из мини-новелл, в каждой из которых находит тот или иной эпизод жизни Парука, а вместе они составляют единый сюжет романа-исповеди.

Многоплановость сюжета романа П. Дибировой обусловлена нарушением временной последовательности описываемых событий, введением параллельно-временных коллизий в ткань повествования, сосредоточенностью на ретроспективных планах.

Непосредственная фиксация впечатлений и переживания главного героя романа способствуют обрисовке тонких движений его психики, выделению нюансов его мыслительного процесса, отраженных в поступках. Через коллизии его судьбы автор показывает, как возвращается ее герой в «большой» мир, насыщенный социальной жизнью, искусством, наукой.

Произведение изобилует приметами времени, в котором жил герой романа. П. Дибирова сумела органически соединить разноплановый материал: биографический, социально-исторический, художественный.

В изобразительном плане это произведение отличает ориентированность на отражение судьбы индивидуума в тяжелейших испытаниях. Посредством выразительных средств изображения П. Дибировой удалось передать в своем романе конкретные события эпохи, их преломление в судьбе отдельного человека.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
2. Корман Б.О. О целостности литературного произведения. *Избранные труды по теории и истории литературы*. Ижевск, 1992.
3. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975.
4. Дибирова П. *Орнамент на моей ладони*. Махачкала. 2012.
5. Лейтес Н.С. *Роман как художественная система*. Пермь, 1985.

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
2. Korman B.O. O celostnosti literaturnogo proizvedeniya. *Izbrannye trudy po teorii i istorii literatury*. Izhevsk, 1992.
3. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1975.
4. Dibirova P. *Ornament na moej ladoni*. Mahachkala. 2012.
5. Lejtes N.S. *Roman kak hudozhestvennaya sistema*. Perm', 1985.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 81'32

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-590-593

***Maksimova A.N.**, MA, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: anamaxxx@yandex.ru*
***Kysylbaikova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

THE CONCEPT "TIME" AND ITS REFLECTION IN THE ENGLISH AND RUSSIAN-SPEAKING WORLD IMAGES. The article presents results of associative and receptive experiments among native speakers of English and Russian. A total of 200 people took part in the experiment. The concept "time", which is one of the main concepts in the picture of the world of any nation, acted directly as an incentive word. This experiment allows to compare the language world image of native

speakers of English and Russian, to identify their similarities and differences today. The material allows to conclude that the national specifics of the concept "время/time" reflects the peculiarities of the perception of this phenomenon by native speakers of English and Russian languages, where the signs of actualism prevail in the English-speaking world image, and in the Russian-speaking world image – signs of a futuristic perception of time.

Key words: **concept, language world image, time, consciousness, linguoculturology.**

***А.Н. Максимова**, магистр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: anamaxxx@yandex.ru*
***М.И. Кысылбаикова,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kysylbaikova@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА

В статье представлены результаты проведения ассоциативного и рецептивного экспериментов среди носителей английского и русского языков. Всего в эксперименте приняло участие 200 человек. В качестве слова-стимула выступил непосредственно концепт «время/time», являющийся одним из основных понятий в картине мира любого народа. Данный эксперимент позволяет сравнить языковые картины мира носителей английского и русского языков, выявить их сходства и различия на сегодняшний день. Представленный материал позволяется сделать вывод, что национальная специфика концепта «время/time» отражает особенности восприятия данного явления носителями английского и русского языков, где в англоязычной картине мира преобладают признаки актуализма, а в русскоязычной картине мира – признаки футуристического восприятия времени.

Ключевые слова: **концепт, картина мира, время, time, сознание, лингвокультурология.**

Одним из важнейших понятий в картине мира любого народа и отдельного человека является «время». Актуальность данного исследования заключается в том, что «время», казалось бы, являющееся универсальной единицей, в разных точках земного шара воспринимается носителями разных культур по-разному. Так как культура проявляет себя, прежде всего, через язык, нас интересовало осмысление феномена времени с точки зрения лингвокультурологии. В связи с этим основной целью данной научной работы является выявление национальной специфики концепта «время/time» в англоязычной картине мира и ее отличий от русскоязычной картины мира. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: 1. Выделить четкое определение концепта; 2. Рассмотреть методы изучения концепта; 3. Провести свободный ассоциативный и рецептивный эксперименты среди носителей английского и русского языков. Уникальность данного исследования состоит в том, что оно дополняет уже существующие исследования на эту тему актуальными результатами проведенных экспериментов. Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование пополняет копилку исследований на эту тему и вносит вклад в теорию когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и психолингвистики. Практическая значимость работы представляет собой возможность дальнейшего применения результатов данного исследования на лекциях по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии и психолингвистике.

Основным понятием является концепт. Концепт, будучи единицей культуры, фиксирует коллективный опыт, а ассоциативное пространство, формируемое этими самыми концептами, помогает исследователям глубже проникнуть в национальное сознание носителей того или иного языка [1]. В данном исследовании мы придерживаемся определения концепта, представленного В.З. Демьянковым, где «концепт – содержательная сторона словесного знака, за которым, в свою очередь, стоит понятие, относящееся к умственной, духовной и материальной сфере существования человека, закрепленное в общественном опыте народа» [2, с. 606–622]. Основным методом исследования служит концептуальный анализ, применяемый в когнитивной лингвистике и позволяющий не только описать структуру языка, но и составить антропоцентрическое описание выбранного концепта, результатом чего будет выявление его национальной специфики. Концептуальный анализ включает в себя экспериментальный метод, который, в свою очередь, производится путем проведения ассоциативного и рецептивного экспериментов [3].

Согласно классификации писателя, переводчика и этнолога Льва Николаевича Гумилева [4], основанной на исследовании этнопсихологии, существует четыре типа восприятия времени: игнорирование, пассеизм, актуализм и футуризм. В первом случае восприятие времени попросту отсутствует; при пассеистическом восприятии важную роль играют события прошлого, благодаря чему накапливается ценный опыт; актуалистическое восприятие придает большее значение происходящему «здесь и сейчас»; футуристическое же восприятие предполагает наделение смыслом события будущего [5]. Данное исследование является еще одной важной частью в изучении коллективного восприятия различных категорий этого мира, в данном случае – времени. Каждая из категорий описывает характер обработки этносом той или иной информации, выявляя приоритеты. Таким образом, опираясь на концепцию восприятия времени Л.Н. Гумилева, мы также можем с ее помощью классифицировать собственные результаты изучения данного концепта.

Эксперимент проводился при помощи платформы Google Forms. Респондентами стали жители таких регионов России, как Москва и Крым от 15 до 50 лет, а также население Великобритании от 19 до 63 лет. В целом в анкетировании приняло участие 200 человек: 100 носителей русского языка и столько же носителей английского

Первыми нами были рассмотрены результаты свободного ассоциативного эксперимента. Воспользовавшись уже знакомой нам классификацией восприятия времени Л. Н. Гумилева, полученные результаты были проанализированы и распределены на две уже упоминавшиеся категории: актуалистическое и футуристическое восприятие времени.

Ответы русскоязычных респондентов (актуализм): часы, деньги, мало, час, быстро, летит, старость, уходит, нехватка, ограничено, программа, ожидание, отдых, трата, занятие, тлен, бег, минуты, лимит, стрелки, спешка, упущенный момент (22).

Ответы русскоязычных респондентов (футуризм): Жизнь, вечность, пространство, песок, вода, путешествие, машина, поток, зима, все лечит, возможность (11).

Ответы англоязычных респондентов (актуализм): Clocks/часы, waste/трата, flies/летит, watch/наручные часы, now/сейчас, moment/момент, hour/час, fast/быстро, death/смерть, past/прошлое, study/изучать, slow/медленно, age/возраст, ticking away/время тикает, magazine/журнал, hurry/торопиться, long/длинное, pass/проходить, literal time/текущее время (19).

Ответы англоязычных респондентов (футуризм): Life/жизнь, infinity/бесконечность, space/космос, flow/поток, being/бытие, progression/прогрессия, irreplaceable/незаменимое, future/будущее, precious thing/драгоценная вещь (9).

Как можно заметить, в обоих языках преимущественным является актуалистическое восприятие времени. Также в обоих случаях примерно одну треть свободных ассоциаций занимают ответы, квалифицированные как те, что удовлетворяют критериям футуристического восприятия времени. Тем не менее если рассматривать наиболее частотные ответы, то среди ответов носителей русского языка чаще встречаются слова, которые можно отнести к футуристическому типу восприятия времени: жизнь, вечность, пространство, песок, вода.

Рецептивный эксперимент, в свою очередь, проводился в равных с ассоциативным экспериментом условиях и содержал один вопрос: Please, write down the definition (your own) that you can give to the following word: time. – 'Пожалуйста, запишите определение (свое собственное), которое вы можете дать следующему слову: время'.

Полученные дефиниции можно поделить на две группы. Таким образом мы получили определения абстрактного и точного характера, которые являются одним из критериев при описании лингвистических особенностей восприятия времени у исследуемых языков.

Ответы русскоязычных респондентов (абстрактные определения): 1. Двигатель всего; 2. То, что придаёт жизни значение; 3. То, чего кажется много, но на самом деле его почти нет; 4. То, что придаёт жизни значение; 5. Это придуманная человеком единица измерения пространства; 6. Течение жизни: настоящее, прошедшее и будущее; 7. Это ресурс, который нужно беречь, а не тратить его впустую; 8. То, что невозможно повернуть назад; 9. То, что забирает возможности; 10. То, что нельзя вернуть; 11. Это часть прожитого, и то, что предстоит прожить; 12. Время всегда проходит мимо нас. Мы не замечаем его и никак не можем повлиять на его ход; 13. Пространство; 14. Самый важный ресурс в нашей жизни; 15. Это продолжительный момент между «до» и «после», который занимает у многих полжизни; 16. Быстротечное прошлое; 17. Определение длительности существования; 18. Это явление, которое невозможно остановить и изменить, время неподвластно никаким законам природы, оно само по себе; 19. Некая величина, отведённая человеку на реализацию внутреннего потенциала; 20. Это иллюзия быстротечности жизни; 21. Течение жизни: настоящее, прошедшее и будущее; 22. Течение жизни; 23. Абстракция; 24. Время идёт; 25. Жизнь; 26. Уходит, не спрашивая тебя о твоих ошибках, поражениях, победах или же успехах, о том, чего не было сделано или будет сделано, оно разрушает и создает новое, как говорится, всему свое время; 27. Странное; 28. Неумолимо бежит, как песок сквозь пальцы; 29. Время уносит все; 30. Бесценное, то, что нельзя купить; 31. Период, за который можно получить знания, опыт; 32. Это опыт, наша жизнь; 33. Уходит; 34. Ускользает как песок; 35. Деньги; 36. Деньги; 37. Это опыт, наша жизнь; 38. То,

что нельзя остановить; 39. Мы живем во времени; 40. То, что было до нас и будет после нас; 41. Нельзя повернуть вспять; 42. То, что нельзя увидеть, но можно почувствовать; 43. Кажется, что оно движется медленно, но на самом деле быстро; 44. Бесценно; 45. Его пока что нельзя остановить или вернуть назад; 46. Время нельзя купить, занять и т. д.; 47. То, что если уж было потрачено, то ушло навсегда; 48. Бесконечность; 49. Это то, что движется только вперед; 50. То, что дано всему сущему; 51. То, у чего нет конца; 52. Самое ценное, что есть у человека; 53. То, что можно потратить на то, что хочешь.

Ответы русскоязычных респондентов (точные определения): 1. Независимая единица измерения; 2. Относительное понятие, которым можно измерить количество часов/минут и т. д.; 3. Процесс, фиксирующий изменение в истории нашей жизни, планеты и всего существующего до и после нас; 4. Независимая единица измерения; 5. Частица измерения; 6. Нескончаемая переменная, имеющая свойство искривления в пространстве; 7. Единица измерения, четвёртая координата нашего мира; 8. Частица измерения; 9. Это система исчисления продолжительности действительности; 10. Относительное понятие, которым можно измерить количество часов/минут и т. д.; 11. Это четвертое измерение; 12. Частица измерения; 13. Пространственная характеристика, которая соответствует длительности дня, недели, месяца и т. д.; 14. Это движение, в процессе которого происходят явления окружающей действительности и человеческой жизни; 15. Необходимое условие в жизни, которое основано на минутах, секундах, часах; 16. Часы; 17. Это величина, которая является пособником прогресса или регресса для всего существующего в мире; 18. Прожитые часы; 19. Длительность протекания процессов; 20. Длительность; 21. Череда событий; 22. Это одна из характеристик формы глагола (прошлое, настоящее и будущее); 23. Длительность существования всех объектов; 24. Время, определенное количество потраченного ресурса; 25. Пространственная физическая единица, определяющая последовательную смену событий; 26. Измерение реальности; 27. Продолжительность действия; 28. Продолжительность того, что происходит; 29. Часы; 30. Прошлое настоящее будущее; 31. Настоящее; 32. Мера длительности; 33. Это явление, которое люди научились измерять; 34. Единица измерения; 35. Оно измеряется в годах, часах, минутах, секундах; 36. Невозобновляемый ресурс; 37. Измерение, в течение которого происходят те или иные события; 38. То, что каким-то образом можно измерить; 39. Время было придумано человеком, чтобы измерять и обозначать события; 40. Это неосязаемое исчисление пространства; 41. Измерение всего; 42. Это то, что неразрывно связано с пространством; 43. Неприродное явление для определения продолжительности тех или иных событий; 44. Физическая величина; 45. Оно существует только у людей; 46. Измерение, неподвластное изменению; 47. Условная единица измерения.

Ответы англоязычных респондентов (абстрактные определения): 1. Can't be seen and can go very slow and very fast but never stops; 2. Time is one of the most important things of our life; 3. Is infinity; 4. Is something that inevitably passes for someone but begins for another; 5. Is the endless movement of everything; 6. The time spent with someone, the enjoyment; 7. The sun moving across the sky; 8. Is the most precious thing in our lives, we can't get it back. Every minute of our lives is gone forever so we have to live to the fullest; 9. Smth you can never get back; 10. Life is time; 11. Something that cannot be revert; 12. The great equalizer. It's the cause of growth in our existence but also decay. Immovable and unstoppable; 13. Is a water. Both of them show similar features such as fluidity and irreversibility; 14. One of the most important elements of your life. If you avail the right opportunity at the right time then you will be successful; 15. Is what keeps everything from happening all at once; 16. Is an illusion that governs the inevitable aging of all things, living & not living; 17. If you're lost you can look and you will find me / Time after time / If you fall, I will catch you, I'll be waiting / Time after time / If you're lost, you can look and you will find me / Time after time / If you fall, I will catch you, I will be waiting / Time after time; 18. Is like a companion. It goes with us on our journey through life reminding us to treasure every moment, because it will never come again; 19. Time is life; 20. Is a double-edged sword, if you used the time for a benefit, you won, and if you wasted your time in insignificance, you lost; 21. Is everything for me, and it is highly affecting my decision. Also, good timing is important because there are places and times of saying certain things. People are affected by time, or by not having enough time to do things. But I do also believe that people are just using this as an excuse not to do some things that they are perfectly capable of doing; 22. An infinite resource that, when related to space, shows a moment; 23. Is the most valuable thing; 24. Yourself; 25. Time means them moment you live; 26. Change; 27. Force of change.

Ответы англоязычных респондентов (точные определения): 1. The constant unending progression of everything; 2. How we measure existence from one event to another; 3. A point in time, past, present or future usually measured in seconds, minutes or hours; 4. Is a manmade concept allowing us to organize our days and create a system of control to our lives, rather than just rising with the sun and sleeping at sunset; 5. Something to measure a distance between past and present events, like the time it took to complete a task or how long ago did an event happen; 6. A value that is measured using a clock; 7. Conditional unit of measurement of events that occur; 8. A human-made unit of measurement; 9. An event /something is happening at a certain time; 10. Finite; 11. The dimension that is always ongoing and measures when things happened or will happen in history; 12. The system of measuring sequential events; 13. Measurement of how much we can spend; 14. The duration of events that pass; 15. A way of marking, ordering or sequencing of events in correct of their occurrence; 16. Is a negotiation – how fast and slow we move through our thoughts and our days directly effects the experience of our life; 17. Period that you realized an action; 18. A measure of the duration or sequence of events; 19. The movement of all existence through moments, it encompasses past, present and future and can be measured by a clock; 20. The dimension by which we measure change; 21. The fourth dimension; 22. One of the perceived dimensions of the fabric of what exists, usually characterized by a past, a present and a future; 23. A unit of measurement created by humans for humans; 24. Hurry; 25. Progression of everything; 26. The inexorable progress of the universe from the Big Bang until Heat Death of the universe occurs; 27. The flow of how things pass. Although time on earth is measured by the usage of the sun, all things go through a period of creation and destruction and time is the thing that measures the beginning to the end; 28. Could be minutes, hours, days etc; 29. It could mean an era or period in one's life; 30. Is a physical quantity that describes change. Its SI unit is second. And one second is described as the duration of 9,192,631,770 periods of the radiation corresponding to the transition between the two hyperfine levels of the ground state of the cesium-133 atom. This is linear time. Time is also looked upon as a dimension and illusion. Aristotle said, 'Time is the most unknown of all unknown' and it still stands true to this day. According to the Einstein's theory of relativity, time is relative. It is different for two entities in the different parts of the space. Space and time co-exist and forms what he called the space-time curve. Matter tells space how to curve and space tells matter how to move and the time dilates as the matter moves. This is also the modern description of gravity; 31. Is the energy that makes everything move; 32. An irrational phenomenon that somehow has been gauged by humanoids to help construct their life – this itself another extremity of existence; 33. Is human construct that we use to measure the transition from one point of existence to another one. We use it to add structure to our lives, mark rates of change, and pinpoint the "when" surrounding past, present, and future events. It is one of the few things that most of humans have in common abundance, barring unfortunate events, and is the most valuable resource possessed by a being that knows it will someday die; 34. A duration period of somethings perceived existence; 35. A system/concept for organizing sequential events in a linear fashion and measuring events relative to each-other; 36. Is a multidimensional quantity that can only be perceived in two dimensions (our time) yet almost certainly is as complex and multi-dimensional as space. Space and time, are directly connected to each other; and as one may travel in one direction in space, one also moves one direction in time; 37. The measurement of change; 38. Is just an illusion itself that we invented and assigned a numerical value, because we do not understand it; 39. Is a concept that includes, but is not limited to, discrete, measurable, units. Commonly, the units are denoted as hours, minutes, or seconds, and are measured with a horological instrument, such as the clock; 40. Is an abstract concept that doesn't exist; 41. It's the motion of matter. There is and only ever has been a now; 42. It's simply means punctuality; 43. Is a dimension like any of the three physical ones, which we move through at a constant rate, or at least that's what we experience; 44. Is the indefinite continued progress of existence and events that occur in an apparently irreversible succession from the past, through the present, into the future. Time in physics is operationally defined as "what a clock reads"; 45. The past, present and future. It is something that can be wasted or used to one's advantage and it is one's choice on what they do with it; 46. Is a period where an action or process takes place; 47. The fourth coordinate of space; 48. A measuring tool that creates its own reality and that binds us humans. time can move slow or fast. Time can be cut short or drawn out. but time will never wait for anyone. It's best to live in each moment, lest you run out of time; 49. Is a concept of man, but at the same time a concept of nature. It is unavoidable, unescapable, and unchangeable. It is a measurement of life and longevity; 50. Is nothing but a mind made illusion a limit we put on ourselves our world to make it seem less chaotic and easier to manage; 51. A measurement used to calculate the rising of the moon and the sun in according to the earth's rotation; 52. Time can be something divided into units and it can be used to tell when something happens; 53. Just a period of however long you decide; 54. All have limits; 55. Separates events in the same spot; 56. The relative but definite measure of the succession of reality; 57. The sequence of all events that have ever transpired or will ever transpire; 58. A measurement of length of existence or lifespan; 59. An occurrence either in the past, present, or future; 60. It is continuous progress where there is no turning back; 61. The passing progress and decay of us and everything around us in the material world; 62. What our existence is calculated by; 63. Is a duration of how long it's been since an event or action has happened, as well as a duration of what comes in between them; 64. Is the past, present and future. It holds your memories, current events and future events; 65. A continuous marker of existence past, present and future; 66. Is the ongoing sequence of events taking place. The past, present and future; 67. The force which we are all moving through which acts as a sort of fourth axis on space; 68. Time measures the resource of our life. Life = the time we have been given; 69. Unit of measurement to indicate the passing of the day by minutes and hours; 70. A system we have created in order to measure the natural changes around us; 71. Finite one-way line along which the life and death of universal organic and inorganic matter falls; 72. Duration of time in minuttes or hours, periode of time like century; 73. More than money.

В случае с рецептивным экспериментом соотношение количества дефиниций в каждой категории заметно разнится между двумя исследуемыми языками. Так, мнение русскоязычных респондентов разделилось практически поровну – время они определяют не только как нечто абстрактное, но и как точную величи-

ну. В англоязычной картине мира время преимущественно определяется достаточно точными формулировками, специальной терминологией и определенными повторяющимися словами, которые отражают точность, четкость и научную составляющую данного явления: human-made/созданное человеком, duration/продолжительность, system/система, measurement/измерение, sequence/последовательность, dimension/измерение, quantity/количество и т. д.

Национальная специфика концептов «время»/«time» проявляется в различных когнитивных особенностях восприятия – актуалистического и футуристического. Таким образом, оба эти концепта по-разному отражают англоязычную и русскоязычную картины мира, что зависит от разного культурно-исторического опыта. Но чем сильнее будет идти процесс глобализации, тем ближе могут стать концепты, сохраняя при этом свои национальные особенности.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты. Дискурс*. Москва, 2004.
2. Демьянков В.З. *Термин «концепт» как элемент терминологической культуры*, Москва, 2007.
3. Васильков Я.В., Сорокина М.Ю. *Люди и судьбы. Биобиблиографический словарь востоковедов – жертв политического террора в советский период (1917–1991).* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское востоковедение, 2003.
4. Палеева Е.В. *Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований*. Курск, 2010.
5. Казаркин А.П. *Культурология Льва Гумилева и литературоведение*. Томск, 1999.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty. Diskurs*. Moskva, 2004.
2. Dem'yankov V.Z. *Termin "koncept" kak `element terminologicheskoj kul'tury*, Moskva, 2007.
3. Vasil'kov Ya.V., Sorokina M.Yu. *Lyudi i sud'by. Biobibliograficheskij slovar' vostokovedov – zhertv politicheskogo terrora v sovetskij period (1917-1991).* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe vostokovedenie, 2003.
4. Paleeva E.V. *Konceptual'nyj analiz kak metod lingvisticheskih issledovanij*. Kursk, 2010.
5. Kazarkin A.P. *Kul'turologiya L'va Gumileva i literaturovedenie*. Tomsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-593-595

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts Studies, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ILLUSTRATION AS A PARATEXTUAL ELEMENT OF LITERARY ANALYSIS. The article explores methods of creating an epic and lyrical illustrative style based on illustrations by G. Dore and S. Botticelli for Dante's "Divine Comedy", illustrations by M. Miturich for Homer's poem "The Odyssey" and S. Ostrov for S. Kozlov's fairy tale "Will we really always exist?". The study of literature in the metamorphological, paratextual aspect is stated as an actual and promising direction in modern literary criticism. In the epic type of illustrations, the antinomy of the volumes of the world and man, characteristic of epic works, spatial monumentality, stability, mythologization of the cosmogonic elements of earth, water, sky, heavenly bodies prevails. Poetic or lyrical illustrations are characterized by an emotional dominant, a special harmony and muted color, elegance and lightness of linear movement, weightlessness of figures, and the "airy" space of the sheet.

Key words: **poetics of illustration, metamorphological interactions, intermediality of literature, epicness of illustration, poetry of illustration, paratextual analysis.**

Н.М. Мышьякова*, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК ПАРАТЕКСТУАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье исследуются приемы создания эпического и лирического иллюстративного стиля на материале иллюстраций Г. Доре и С. Боттичелли к «Божественной комедии» Данте, иллюстраций М. Митурича к поэме Гомера «Одиссея» и С. Острова к сказке С. Козлова «Правда, мы будем всегда?». В статье изучение литературы в метаморфологическом, паратекстуальном аспектахконстатируется как актуальное и перспективное направление современного литературоведения. В заключение делаются выводы, что в эпическом типе иллюстраций преобладает свойственная эпическим произведениям антиномичность объемов мира и человека, пространственная монументальность, стабильность, мифологизация космогонических стихий земли, воды, неба, небесных светил. Доказывается, что для поэтических или лирических иллюстраций характерна эмоциональная доминанта, особая гармония и приглушенность колорита, изящность и легкость линейного движения, невесомость фигур, «воздушное» пространство листа.

Ключевые слова: **поэтика иллюстрации, метаморфологические взаимодействия, интермедиальность литературы, эпичность иллюстрации, поэтичность иллюстрации, паратекстуальный анализ.**

Для современного литературоведения характерен повышенный интерес к интермедиальным, паратекстуальным аспектам художественного произведения. Несмотря на традиционность изучения иллюстрации как визуальной интерпретации словесного произведения, многообразные аспекты ее художественной функции изучены недостаточно.

Актуальность и новизна статьи заключается в исследовании иллюстрации как показательного элемента литературоведческого анализа, позволяющего выявить метаморфологические стилевые характеристики произведения.

Цель работы – определить характерные приемы, свойственные эпическим и поэтическим (лирическим) иллюстрациям.

Задачи работы – сопоставить стилистику иллюстраций с характерными приемами создания образов эпического и лирического повествований; выявить общие черты в описании эпичности/лиричности литературного произведения и соответствующих стилистических особенностей иллюстраций.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении категорий эпического и лирического как метаморфологических и выявлении их стилеобразующих приемов.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать полученные результаты при исследовании паратекстуальных аспектов литературного произведения.

Несмотря на долгую и богатую историю иллюстрирования, в искусствознании и литературоведении проблема иллюстрации решается неоднозначно. Известно, например, насмешливое отношение А.С. Пушкина к примерам иллюстрирования его произведений, категорическое неприятие иллюстраций Ю.Н. Тыняновым и В. Кавериным.

По мнению Ю.Н. Тынянова, «конкретность произведения словесного искусства не соответствует его конкретности в плане живописи» [1, с. 311]. Объясняя свою позицию, Ю.Н. Тынянов обращает внимание на морфологические различия литературы и изобразительного искусства. Он приводит в пример сцену встречи Чичикова с Бетрищевым, в которой Чичиков, «наклоняя почтительно голову набок и расставив руки на отлет, как бы готовился приподнять ими поднос с чашками» [2, с. 396]. Это «как бы» мгновенно фиксирует демаркационную линию между вербальным и визуальным языком, создавая особую область «вторичного» воображаемого – присутствующего и одновременно отсутствующего в тексте «образа тела». Присутствие подобострастно склоненного тела только в форме сравнения делает невозможным использовать этот образ в качестве предмета иллюстративного изображения.

Потери в процессе перевода с одного художественного языка на другой естественны и неизбежны. Точка зрения Ю.Н. Тынянова бесспорна и имеет в своих истоках известную концепцию Лессинга, который в знаменитом трактате

[3] поставил вопрос о «границах» поэзии и живописи. Однако также бесспорны непрекращающиеся попытки нарушить эти границы, найти новый метаморфологический язык, способный выражать «невыразимое» и «декодировать» художественный эффект в систему художественных приемов. Более того, статус различных метаморфологических интерпретаций в современной художественной практике очень высок и диктуется активным взаимодействием художественных форм. Жизнь произведения за пределами его морфологических границ становится предметом паратекстуальных исследований. Несмотря на разность художественных языков, взгляд «со стороны» может значительно обогатить литературоведческое прочтение текста. Долгая жизнь литературной иллюстрации делает проблему взаимодействия словесного произведения и книжной графики весьма актуальной.

Иллюстрация являет собой метаморфологический феномен, свидетельствующий о древнем синкрезисе и содружестве искусств. Интерес к различным паратекстуальным элементам литературного произведения свойствен и искусствознанию, и литературоведению. Словесное произведение традиционно изучается в аспектах его изобразительности и выразительности. Иллюстрация, с одной стороны, принадлежит сфере изобразительных искусств и по отношению к словесному произведению должна рассматриваться в аспекте ее изобразительности. С другой стороны, иллюстрация не только и не столько *изображает* некий видимый (воображаемый) предметный мир произведения, сколько *выражает* целостный образ текста. Многосоставностью обладает художественный образ любой морфологической природы. По мнению И.И. Иоффе, «деление искусства на замкнутые обособленные области <…> с ревниво оберегаемой спецификой – исторически сложившееся явление, а не свойство самих искусств» [4, XVI]. Возрастающая микшированность художественных форм, метаморфозы морфологических феноменов провоцируют все более активное изучение именно интермедиальных и паратекстуальных аспектов художественных произведений.

Категория интермедиальности, как правило, фиксирует взаимодействие элементов различной морфологической природы внутри художественного целого. Иллюстрация рассматривается как внетекстовый элемент и относится к паратексту, созданному не писателем, является аллографическим паратекстом, пользуясь определением Ж. Женнета [5]. Паратекстуальный статус иллюстрации – сложная и многоаспектная проблема, недостаточно изученная и требующая отдельного специального исследования. Однако следует подчеркнуть, что в выбранных для данного исследования произведениях иллюстрации являются именно аллографическим паратекстом, они созданы не писателями, принадлежат книге, а не тексту, автономны. Примером иного типа иллюстрирования могут служить, например, иллюстрации автора в «Маленьком принце» А. Сент-Экзюпери, в книгах Е. Чарушина, К. Чуковского и др. В этом случае иллюстрации являются текстом, написанным на ином языке, и не могут быть «изъяты» из произведения.

Обращение к иллюстрации как затекстовому визуальному пространству делает видимым сущностные свойства словесного произведения, его стилевые, жанрово-родовые черты. Временная природа словесного рассказывания в иллюстрации превращается в одномоментно воспринимаемый, наглядный образ, и умозрительное понимание дополняется чувственной зрительной реакцией. «Идеальной» иллюстрацией представляется не та иллюстрации, в которой читатель узнает воображаемого при чтении персонажа, а та, которая визуально демонстрирует стиль писателя, т. е. делает видимым некий принцип соединения всех элементов художественной формы, буквально *показывает* индивидуальный «код» писателя.

С точки зрения одного из крупнейших знатоков и теоретиков книги В.А. Фаворского [6], успешность иллюстрации во многом обеспечивается стилевой, концептуальной близостью писателя и художника. На своем языке (на языке изобразительного искусства) художник воссоздает наиболее характерные стилевые черты словесного произведения, свойственные ему монументальность, лиризм, ироничность и т. п. По отношению к произведениям разной художественной природы часто используются универсальные, метаморфологические категории *живописности, музыкальности, лиричности* [7]. К таким категориям можно отнести и понятия *эпичности* и *поэтичности* как сущностных признаков литературных произведений и в этой связи характеризующих и сопровождающих их иллюстрации.

В качестве примеров иллюстраций эпического стиля рассмотрим иллюстрации Г. Доре к «Божественной комедии» Данте и иллюстрациям М. Митурича к поэме Гомера «Одиссея».

Классическое определение эпических произведений дано Аристотелем – это «рассказ о событии как о чем-то отдельном от себя» [8, с. 45]. В этом определении названы архетипические черты эпоса, явленного в любой морфологической структуре: 1) повествовательность, нарративная «история»; 2) событийность; 3) объективность, достоверность рассказанного события.

Невозможность создания длящегося рассказа в пространственных искусствах часто компенсируется серией, рядом, циклом рисунков. Более ста иллюстраций, созданных Г. Доре к «Божественной комедии» и более двухсот к «Библии», свидетельствуют, что художник использовал этот «прием» изобразительного повествования. Однако множественность иллюстраций, говоря языком математики, – это «необходимое», но «недостаточное» условие эпичности. В иллюстрациях Г. Доре поражает выбранность события, его визуальная узнаваемость, очевидность конфликта, ясность персонажей, созвучность ландшафтной среды. Сюжетные вехи «божественной» истории, ставшие визуальными объектами, наглядно формируют монументальную эпическую среду, мифологическое пространство, состоящее из основных стихий – воды, воздуха, скалистых гор, лучезарного света. В композиции иллюстрациям очевидно противопоставлены безграничность божественного верха и плотность, материальность земного мира.

Ставшие видимыми, ключевые точки текста, его «нервные узлы», как их называл А.Н. Веселовский, не только держат натянутую на них «историю», но и действительно рождают «длинный ряд ассоциаций» [9, с. 406], напоминающий неостановимую череду дантовских терцин. Таким образом «рассказ о событии» приобретает конкретную, наглядную длительность, разворачивающуюся, рассказываемую (показываемую) эпичность. Искусствоведы отмечают и особую эпичность техники ксилографии, обладающую живописными возможностями: демонстративное богатство штрихов, рельефность и четкость линий создают яркую изобразительную убедительность. Один из первых исследователей творчества Г. Доре Л.А. Дьяков приводит слова Т. Готье о поразительной достоверности иллюстраций художника: «Его удивительный карандаш заставляет облака принимать неясные формы, воды – сверкать мрачным стальным блеском, а горы – принимать разнообразные лики <…> Этот неземной климат он передает с потрясающей убедительностью…» [10, с. 45].

О графике Г. Доре принято говорить, что она живописна и создает иллюзию рельефности, объемности, реалистической объективности изображения. Совокупность такого рода иллюстративных особенностей обычно и определяется метаморфологической категорией *эпичности.*

Аналогичные приемы формирования графического эпического пространства являют собой иллюстрации М. Митурича к поэме Гомера «Одиссея». Ориентация художника не на классическую, а архаическую античность способствует «оживлению» персонажей, восприятию мифологических героев как «реальных» характеров, близких современному человеку. Ряд живых «портретов», выделяющих характерную черту героя, чередуется с буквально эпическими разворотами, создающими не только античную ландшафтную среду, но и эпическое пространство гомеровской поэмы. Композиция разворотов, как правило, обращает нас к эпическому миру, выходящему за пределы греческой ойкумены. Пространство, не ограниченное рамкой, уходящее за края страницы, создает эпическую безбрежность мира, его трансцендентность. Эскизно поданные облака, в очертаниях которых угадываются их божественные покровители; горы, у подножия которых начинается море; теплый тон бумаги, как будто бы залитый рассеянным солнечным потоком; маленькие фигурки людей – тоскующих, прощающихся, взывающих – все это еще *до* чтения, «пропедевтически», «притекстово» готовит читателя к эпическому восприятию того «пути домой», который суждено пройти герою, превратив его имя в обозначение одной из классических эпических моделей путешествия. Художник вписывает человека в природу, объединяя их цветом, однородными линиями, явно камуфлируя различаемость человеческого и природного. Мифопоэтическая сращенность природы и человека вообще свойственна иллюстрациям М. Митурича. Таким же способом художник вписывает в дикие джунгли киплинговского Маугли.

Визуальная эпичность отвечает тем же характеристикам, что и эпичность литературная – громадность пространства, его конституированность тщательно отобранными объектами (событиями), включенность мифологических «материалов» Вселенной (горы, воды, небо, светила и пр.), контрастность масштабов Природы и людей.

Таким образом, иллюстрации Доре наглядно демонстрируют основополагающую концептуальную эпичность словесной ткани Данте.

Примером поэтичности иллюстративной интерпретации могут служить иллюстрации С. Боттичелли к «Божественной комедии» Данте и иллюстрации С. Острова к книге С. Козлова «Правда, мы будем всегда?». Историческая и художественная отдаленность примеров для анализа способна подчеркнуть архетипичность визуальных приемов для конструирования метаморфологической стилистики.

Понятие поэтичности как стилевой черты обладает широким спектром значений. Очень часто оно синонимично лиричности, иногда – музыкальности. Как правило, речь идет о стремлении автора выразить невыразимое, внутренне переживаемое. В «Божественной комедии» Данте кроме монументальной эпичности, предвозрожденческого титанизма дан образ «божественности», зафиксированный Дж. Боккаччо в названии произведения. Образ божественного не противоречит эпичности произведения, а, скорее, являет ее идеальную ипостась. Видимое пространство божественной высоты (в части «Рай») формируется знаменитой линией Боттичелли – бестелесной, грациозной, сверхчувственной. Техника серебряной иглы, по мнению искусствоведов, способствует созданию образа утонченности и божественной чистоты, неприкосновенности. На пустых, слегка, до прозрачности окрашенных листах художник разбрасывает маленькие фигурки в развевающихся одеждах. Они не центрированы на зрителя, а свободно и взволнованно кружатся по безграничному и светлому пространству, создавая высоко поэтический и одновременно космический образ божественного света и бесконечности. Визуальный ряд иллюстраций позволяет буквально увидеть «невыразимое» текста, подсказывая «божественную» интонацию чтения. Лирическая окрашенность визуально создается приемами, аналогичными вербальным, – отобранностью «поэтического» материала, его нематериальностью; пространственной отдаленностью порхающих фигур, визуализирующей «высо-

кий духа взлет», изысканность линий, демонстрирующих «Свет неизреченный» и «всесовершенство».

Примером доминирующей иллюстративной поэтичности (лиричности) являются и трогательные сказки С. Козлова «Правда, мы будем всегда?» в иллюстрациях С. Острова. В не по-детски печальной истории жизни и дружбы Ежика и Медвежонка художник иллюстрирует лирическую интонацию текста, приобщая юного читателя к взрослым чувствам – одиночеству, печали, щемящему чувству невыразимой красоты и необъятности мира. Иллюстрации С. Острова погружают маленьких зверюшек в заросли огромных дремучих трав, среди косо падающих снежинок, внутри пугающе пустого леса, на берегу большой реки. Везде их окутывает удивительная «видимая» тишина, напоминающая «слышимый» вечерний звон на знаменитой картине И. Левитана. Размытые контуры, повторяющиеся, почти падающие деревья, неяркие краски, «умножающая печаль» зеркальность, контраст большого мира и его маленьких обитателей делают видимым основной пафос и интонацию сказочных историй, что бесценно прежде всего в произведениях для детей.

Универсальность вербальной и визуальной поэтичности основана на эмоциональной окрашенности текста, «идеальности» предметов описания (изображения), их нематериальности, легкости, парении, колористической прозрачности, зеркальности, неустойчивости.

В заключение можно констатировать, что исследование иллюстраций может рассматриваться:

– как важный элемент литературоведческого анализа;
– позволяет выявить и определить интермедиальные аспекты текста;
– обнаруживает типологическую общность художественных языков.

Эпическая иллюстрация предполагает изображение мифологизированного пространства, представленного космогоническим «материалом» основных стихий; визуальную контрастную соотнесенность мира и человека; устойчивую монументальность.

В лирической иллюстрации доминирует эмоциональная окрашенность текста – пространственная воздушность; тонкая, «музыкальная» линия; колористическая мягкость и гармоничность.

Библиографический список

1. Тынянов Ю.Н. Иллюстрации. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва, 1977: 310–316.
2. Гоголь Н.В. Мертвые души. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: 1978; Т. 5.
3. Лессинг Г.Э. *Лаокоон, или О границах живописи и поэзии*. Москва, 1957.
4. Иоффе И.И. *Синтетическая история искусств (Введение в историю художественного мышления*). Ленинград, 1933.
5. Женетт Ж. *Фигуры*. Перевод С. Зенкина. Москва: Издательство имени Сабашниковых, 1998.
6. Фаворский В.А. *Об искусстве, о книге, о гравюре*. Москва, 1986.
7. Мышьякова Н.М. Литературное произведение в метаморфологическом аспекте. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (20): 472–475.
8. Аристотель. *Об искусстве поэзии*. Москва,1957.
9. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва, 1989.
10. Дьяков Л. *Гюстав Доре*. Москва, 1983.

References

1. Tynyanov Yu.N. Illyustracii. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva, 1977: 310-316.
2. Gogol' N.V. Mertvye dushi. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: 1978; T. 5.
3. Lessing G.`E. *Laokoon, ili O granicah zhivopisi i po`ezii*. Moskva, 1957.
4. Ioffe I.I. *Sinteticheskaya istoriya iskusstv (Vvedenie v istoriyu hudozhestvennogo myshleniya*). Leningrad, 1933.
5. Zhenett Zh. *Figury.* Perevod S. Zenkina. Moskva: Izdatel'stvo imeni Sabashnikovyh, 1998.
6. Favorskij V.A. *Ob iskusstve, o knige, o gravyure*. Moskva, 1986.
7. Mysh'yakova N.M. Literaturnoe proizvedenie v metamorfologicheskom aspekte. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (20): 472-475.
8. Aristotel'. *Ob iskusstve po`ezii*. Moskva,1957.
9. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva, 1989.
10. D'yakov L. *Gyustav Dore*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-595-598

Pilyugina N.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia),*
E-mail: nat-pil777@yandex.ru, Natalya.pilyugina@vvsu.ru

THE CONSTRUCTIVE CHARACTER OF PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS: SPECIFICS OF SEMANTICS AND PRAGMATICS. The article is dedicated to description of a comparative analysis of Russian set phrases *так или иначе* and *как бы то ни было* and their textual functions. It is shown that the combinations function as a text staple, a constructive element of a text structure in the position of the beginning of the utterance. It is proved that the defining criteria for the concept of "construction" proposed by A.F. Priyatkina can be used more broadly to describe text blocks formed by combinations. The structure of such textual constructions, the specifics of the lexical and semantic content of the components are described, the general meaning of the structures is determined, as well as the components of semantics and the features of the pragmatics that determine the specifics of the constructions are identified. The components of the meaning *так или иначе*, affecting the general semantics of the construction, is the disjunction relation embedded in the conjunction *или*. For the combination *как бы то ни было*, the essential semantics of the verb is the leading one, the idea of choice is absent in the construction. The anaphoric function of the pronoun acts as an organizing element of textual constructions based on *как бы то ни было*. As a result of the analysis, the possibility of using the contextual analysis technique to identify the specifics of synonymously close units is shown.

Key words: **construction, semantics, left component, right component, text clip, alternative, pragmatics.**

Н.Ю. Пилюгина*, канд. филол. наук, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток,*
E-mail: nat-pil777@yandex.ru, Natalya.pilyugina@vvsu.ru

КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫХ СОЧЕТАНИЙ: СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКА

Статья посвящена описанию сопоставительному анализу текстовых функций фразеологизированных сочетаний *так или иначе* и *как бы то ни было*. Показано, что в позиции начала высказывания сочетания выполняют функцию текстовой скрепы, являются конструирующим элементом текстовой конструкции. Доказывается, что критерии для определения понятия «конструкция», предложенные А.Ф. Прияткиной, могут быть использованы шире – для описания текстовых блоков, оформляемых сочетаниями. Описана структура таких текстовых конструкций, специфика лексико-семантического содержания компонентов, определено общее значение структур, а также выявлены компоненты семантики и особенности прагматики фразеологизированных сочетаний, которые определяют специфику конструкций. Компонентами значения скрепы *так или иначе*, влияющими на общую семантику конструкции, является отношение дизъюнкции, заложенное в союзе *или*. Для сочетания *как бы то ни было* ведущей является бытийная семантика глагола, идея выбора в конструкции отсутствует. Организующим элементом текстовых построений на основе *как бы то ни было* выступает анафорическая функция местоимения. В результате анализа показана возможность применения методики контекстного анализа для выявления специфики синонимически близких единиц.

Ключевые слова: **конструкция, семантика, левый компонент, правый компонент, текстовая скрепа, альтернатива, прагматика.**

В центре нашего внимания находятся служебные свойства полифункциональных фразеологизированных сочетаний *так или иначе* [1] и *как бы то ни было*. Текстовые свойства сочетания *так или иначе* были описаны нами в диссертации [1]. Предметом настоящего исследования является сопоставительный анализ семантики и конструктивных свойств этих сочетаний. Полифункциональность данных единиц заключается в их двойственной природе: с одной стороны, они сохраняют отнесенность к фразеологизированным сочетаниям местоименно-наречной семантики со значением образа и способа действия, степени проявления признака и включаются в присловные связи: (1) «*Столь же плодотворной, сколь и мало участниками сборника замеченной и продуманной кажется та мысль, согласно которой противоположность «посредственности» — это готовность и стремление быть человеком во весь рост. Не «оригинальным» на как бы то ни было понятом общем фоне, не «отличным» от так или иначе представленных «других», – напротив: самим собой во всей своей полноте»*. (Ольга Балла. «Вышиб дно и вышел вон...» // «Знание-сила», 2012) [2].

С другой стороны, анализ контекстов употребления этих фразеологизмов показал, что они активно функционируют в роли служебных показателей текстовой связности, в терминологии дальневосточной синтаксической школы [3] – выполняют функцию текстовых скреп [4–9], образуют типовые текстовые блоки:

(2) ***«Согласно некоторым источникам**, мужчина попросил ее дать ему еще один шанс, но журналистка отказала, заметив, что прощаться неприятно, но необходимо.* <…>. ***Некоторые исследователи утверждают**, что именно женщина надоела своему спутнику. **Так или иначе**, они расстались без особых жертв со стороны каждого»*. (Софья Кадочникова. «Через неделю я захотела сбежать от него» // lenta.ru, 2019.11.13) [2].

(3) *«Особенной тайной подготовка путча окружена не была.* ***Советские историки утверждают**, что американцы с самого начала были в курсе планов заговорщиков, генерал Чан До Ён постоянно информировал командующего американским контингентом о том, как разворачиваются события, а президент Юн По Сон не только знал о перевороте, но и сам был связан с заговором, следствием чего была его странная пассивность в критической ситуации.* ***По иной версии**, руководство Второй республики прекрасно понимало, в каком хаосе страна, и когда путч начался, основным желанием властей было избежать кровопролития. **Как бы то ни было**, США сохранили нейтралитет,* <…>». (Константин Асмолов ведущий научный сотрудник Центра корейских исследований ИДВ РАН. Корейский Сталин // lenta.ru, 2019.03.15) [Там же].

Цель статьи – провести сопоставительный семантический анализ контекстов, характерных для функционирования скреп *так или иначе* и *как бы то ни было*. Цель определила необходимость решения следующих задач: 1) анализ словарных дефиниций исследуемых сочетаний; 2) отбор и исследование содержания типичных контекстов, характерных для функционирования скреп (лексико-семантическое наполнение левого и правого компонента структуры); 3) выявление специфики семантики и прагматики текстовых скреп.

Актуальность исследования обусловлена включением работы в современную научную парадигму через сочетание структурного и антропоцентрического подходов: функционирование показателей текстовой связности в языке рассматривается в тесной связи с фигурой говорящего, на семантику влияет прагматика. Отбор и обработка языковых фактов с обращением к Национальному корпусу связывает работу с корпусными исследованиями языка. Новизна исследования заключается в применении термина «конструкция» к текстовым образованиям на основе фразеологизированных сочетаний. В работе впервые проводится сопоставительный анализ типичных контекстов функционирования сочетаний *так или иначе* и *как бы то ни было* на формально-грамматической основе. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении научного понятия «конструкция» и дополнении представления о классе фразеологизированных сочетаниях, выполняющих служебную функцию. Практическая значимость работы – результаты исследования имеют значимость в сфере преподавания грамматики русского языка, теории текста, а также в лексикографической практике (составлении словаря служебных слов).

Материал исследования включает 500 примеров употребления исследуемых единиц, извлеченных из газетного подкорпуса [2]. Языковые факты были отобраны по вхождению целых сочетаний, а затем вручную выбраны факты межфразового (в начале высказывания) употребления единиц. В исследовании используется методика функционально-семантического и контекстного анализа.

Расширение класса служебной лексики, процессы грамматикализации, фразеологизации давно стали предметом современных синтаксических исследований. При описании семантики вводно-модальных слов, наречных, глагольных сочетаний, предложно-падежных сочетаний существительных возникает необходимость обращения к анализу контекстов, в которых они функционируют [9; 10]. Когда такие единицы включаются в класс коннекторов, в широком смысле – показателей логико-смысловых отношений между высказываниями [11], становится вопрос о специфике значения и семантики каждой такой служебной единицы в поле отношений, которые они выражают: причины, следствия, уступки и т. д. Наше исследование основывается на подходе, предложенном исследователями дальневосточной синтаксической школы, авторами «Словаря служебных слов»: описание служебных свойств единиц должно проводиться на формально-грамматической основе с учетом специфики контекстного окружения единиц [12]. Исследования данного направления специализируются на лексикографическом «портретировании» служебных единиц: каждая служебная лексема описывается в совокупности ее семантических, синтаксических, прагматических свойств и функций. Применяется многопараметровый подход.

При анализе функционирования исследуемых служебных единиц актуальным является обращение к понятию «конструкция», которое получило широкое теоретическое обоснование в трудах А.Ф. Прияткиной [13, с. 43]. Согласно концепции школы, к важным составляющим конструкции относятся количество и содержание частей конструкции, их формально-грамматическая характеристика и отношения между частями, которые определяют в конечном итоге семантику всей конструкции [13; 14].

Начальная позиция на границе высказываний фразеологизированных сочетаний в примерах (2) и (3) делает их формальными центрами структур, к которым мы применяем термин «текстовая конструкция» [1]. Это определяет актуальность исследования в контексте теории грамматики конструкций [15], а также связывает с исследованиями малого синтаксиса, в центре внимания которых – синтаксические фраземы и нестандартные синтаксические построения [16]. Специфика такого рода единиц заключается в том, что их семантические свойства находятся в тесной взаимосвязи с синтаксическими функциями, а это значительно расширяет собственно формальный синтаксический подход в описании фразеологизированных сочетаний [10].

Термин «текстовая скрепа» не является устоявшимся, он употребляется применительно к языковым единицам, традиционно включаемых в поле вводно-модальных слов, наречных сочетаний, которые в современных исследованиях предлагается рассматривать с учетом межуровневого взаимодействия лексической семантики и синтаксиса текста [10, с. 134]. Термин «скрепа» является функциональным, перспективность его использования связана с переходным статусом служебных единиц фразеологизированного типа, а также обоснована тем, что термин «отражает специфику обозначаемого языкового явления и наиболее точно характеризует его с функциональной точки зрения, ведь для большинства подобных единиц функция связи высказываний в тексте является даже не основной, а единственной» [17, с. 95].

Рассмотрим на примерах (2) и (3) компоненты и семантику конструкций, образуемых исследуемыми сочетаниями.

В примере (2) сочетание *так или иначе* формирует трехчленную структуру: в левой части представлены два альтернативных члена конструкции (мы опираемся на термины «конструкция», «левый компонент», «правый компонент», предложенные Е.С. Шереметьевой [3, с. 78]), две версии-причины ситуации – *журналистка отказала мужчине* ИЛИ *женщина надоела ему*, формально обозначенные модальными показателями эвиденциальности – ***Согласно некоторым источникам*** и ***Некоторые исследователи утверждают***. В правой части структуры скрепа маркирует обязательный член – ситуацию-факт *они расстались*. Между левой и правой частями устанавливаются альтернативно-уступительные отношения, выразителем которых выступает скрепа *так или иначе*: несмотря на то, какая из версий о причинах расставания является истинной, факт расставания произошел. Кроме этого, скрепа выражает дополнительное значение обобщения, устанавливаемое между левым и правым компонентом, а также разграничивает модальные планы структуры: в левой части представлена модальность предположительности, в правой части – объективная модальность, реализованный факт. Таким образом, перед нами завершенное, с определенными границами единство, части которого «предполагают друг друга и создают единство, выражающее некоторое обобщенное значение» [14, с. 315].

Конструкция на базе сочетания *как бы то ни было* (пример (3)) имеет схожее строение: левый компонент конструкции представлен двумя версиями-предположениями о предпосылках событий в Корее, формально обозначенными модальными показателями эвиденциальности ***Советские историки утверждают*** и ***По иной версии;*** скрепа маркирует ситуацию-факт правого компонента, который произошел независимо от истинности этих предположений – *США сохранили нейтралитет*. При этом версии-предположения входят в общий контекст этого факта, поэтому между компонентами конструкции помимо уступительных отношений возникают отношения общего и частного: несущественность частных предпосылок ситуации на фоне случившегося факта.

Возникает вопрос о различиях и специфике структур, построенных на базе фразеологизированных сочетаний. Одним из прочных оснований для выявления специфики семантики и способом автоматического разрешения многозначности слова является обращение к контексту [18, с. 91]). Это связано с тем, что данные словарей не являются достаточным источником в определении значения, эти два сочетания четко не разграничены и регулярно определяются одно через другое: **как бы то ни было** описано как синоним «*несмотря ни на что*» и «*во всяком случае*» [19, с. 316; 20, с. 66; 21, с. 18]; **так или иначе** синонимично «*во всяком случае*», «*как бы ни сложились обстоятельства*» [20, с. 787; 22, с. 391; 23, с. 664].

На наш взгляд, функционально-синтаксический анализ позволяет выделить значимые компоненты семантики сочетаний и определить их специфику.

Специфика семантики *так или иначе* отмечена в РГ-80 в разделе альтернативно-уступительных отношений [24, с. 593; 1, с. 100–105]. Альтернативная семантика сочетания заключена в союзе, входящем в состав фразеологизма. В терминах логических операций ИЛИ оформляет отношение дизъюнкции, разделения, которое может быть строгим (сильным) и нестрогим (слабым). Различие этих двух типов следующее: «возможности, о которых идет речь в нестрого-раз-

делительном суждении, логически совместимы, в то время как возможности, о которых сообщается в строго-разделительном суждении, – несовместимы» [25, с. 44]. Необходимо отметить, что не все исследователи относят союз ИЛИ к показателям строгой дизъюнкции, так, например, В.Н. Завьялов выделяет «соединительность» как доминанту значения союза [26, с. 10].

Анализ контекстов показал, что в левом компоненте конструкции чаще всего присутствует строгая дизъюнкция: варианты-предположения левой части не могут быть истинными в одно время и не могут быть совместимыми, «любая из мыслимых возможностей может совпадать с реальной ситуацией в том случае, если другие так и остаются предполагаемыми» [26, с. 76]. Главной идеей, формирующей структуры с *так или иначе*, является идея выбора одного варианта, возможности истинности только одного предположения. В примере (2) версии левой части конструкции не могут быть совмещены: они не могли расстаться одновременно потому, что женщина надоела мужчине, и журналистка ему отказала, эти ситуации несовместимы.

Вторым важным моментом в семантике сочетания является анафорическая роль местоимений *так* и *иначе,* антецедентом для которых являются обстоятельства-варианты левой части структуры. В приведенном примере ТАК содержит в себе первую версию событий, ИНАЧЕ – вторую. Эти местоимения-наречия реализуют собой две левые валентности скрепы, включающие ситуации-варианты. Скрепа *так или иначе* имеет вмещающий характер: в семантике сочетания содержится идея выбора одной из двух альтернатив. Общая семантика таких типовых структур: «'несущественность альтернатив при внесении общего, резюмирующего утверждения'» [1, с. 107].

Семантика скрепы *как бы то ни было* определяется наличием глагола *быть*, частицы *ни* и местоимения *то*. Идеи выбора, альтернативы оно не содержит. В РГ-80 этот фразеологизм отмечается при описании отношений уступительного обобщения [24, с. 583]. Г.Д. Фигуровская определяет функцию сочетания следующим образом: «указывает на самоочевидное следствие при возможных различных, неопределенных для говорящего причинах» [27, с. 86]. На чем основана эта самоочевидность? На наш взгляд, ведущую роль играет бытийная семантика глагола в составе сочетания. В примере (3) ситуация-факт правой части основана на рассмотрении фактов левой: фактичность дублируется глаголами *быть*: по одной версии, американцы «***были»*** в курсе планов заговорщиков, по другой версии – основным желанием «***было»*** избежать кровопролития. При этом обе версии вполне совмещаются и по степени истинности, и по степени вероятности. Скрепа *как бы то ни было* обобщает все возможности и причины, потому что они составляют общий контекст и содержание ситуации, маркированной скрепой в правой части. Местоимение *то* в составе сочетания реализует еще одну валентность скрепы: общий вывод всегда делается после обсуждения фактов, возможностей и причин, реализуется анафорическая роль сочетания в тексте. ТО не ограничено бинарным противопоставлением ИЛИ… ИЛИ…, поэтому фактов и версий левой части структуры может быть больше, чем две. Общее значение структуры: 'неопровержимость утверждаемого основано на обобщении всех возможных убедительных предположений и аргументов'.

При анализе языковых контекстов *так или иначе* и *как бы то ни было* мы ограничились анализом газетного подкорпуса НКРЯ, который показал высокий процент (около 93%) всех употреблений этих сочетаний именно на границе высказываний, то есть в текстовой роли. Это связано со спецификой газетного, массмедийного дискурса. Текстовые конструкции такой структуры и значения активно используются при создании публицистических текстов, характерной чертой которых является интермедийность – отсылка к чужим мнениям, рассмотрение множества разных обстоятельств, фактов, причин и предпосылок, что обеспечивает достоверность информации СМИ. Именно поэтому левый компонент конструкции специализируется на выражении модального значения эвиденциальности (указания на другое мнение). Скрепы *так или иначе* и *как бы то ни было* обеспечивают организацию логики изложения версий и фактов и, с другой стороны, являются прагматическими маркерами авторского отношения к ним.

Так или иначе используется тогда, когда автор текста хочет оставить читающему право выбора, решения в пользу истинности того или другого предположения, поэтому скрепа окрашивает утверждение правой части значением некатегоричности – «мягкости», «дипломатичности» вывода-резюме. Скрепа выполняет демаркационную функцию разграничения модальных планов структуры: предположения противопоставлены реальному факту:

(4) *«А в 2016 году в сеть попало видео с записью с камер видеонаблюдения из подъезда в Казани, где якобы был запечатлен подозреваемый. <…>. После этого были озвучены* ***две версии*** *происхождения маньяка:* ***по одной из них****, преступник мог быть* *уроженцем Татарстана,* ***по другой – Удмуртии****.* ***Так или иначе****, следователи из обеих республик сходились во мнении, что убийца знал оба региона одинаково хорошо».* (Мария Фролова. «Такие преступники сами не останавливаются» // lenta.ru, 2019.11.06) [2].

Как бы то ни было специализируется на выражении авторской уверенности, которая обоснована убедительным анализом всех фактов, имеющих значимость для ситуации, обозначенной в правой части:

(5) «***В одном источнике утверждается****, что его функция уже через три дня стала излишней ввиду создания комиссии с более высоким мандатом.* ***В другом документе*** *через месяц после назначения Малевич все еще упоминается как комиссар Кремля. Кроме того, имеется* ***достаточно свидетельств*** *тому, что Малевич как минимум до конца февраля 1918 года оставался в Кремле, однако, по всей вероятности, уже не в должности комиссара.* ***Как бы то ни было, в*** *1917 году Малевич принимал активное и непосредственное участие в революционной борьбе на стороне большевиков,* <…>». («Ночная бомбардировка Кремля была актом вандализма» // lenta.ru, 2019.11.24) [2].

Проведенный анализ показал, что синтаксис текста постоянно пополняется новыми специализированными формальными средствами для выражения логико-смысловых отношений между текстовыми блоками. Примерами таких текстовых средств, получивших термин «текстовые скрепы», являются фразеологизированные *сочетания так или иначе* и *как бы то ни было*. В результате исследования поставленная цель достигнута – сопоставительный семантический анализ контекстов, характерных для функционирования скреп *так или иначе* и *как бы то ни было,* выявил специфику текстовых структур. Текстовые структуры с *так или иначе* характеризуются значением некатегоричности вывода-резюме, в них предположения противопоставлены реальному факту. Для структур с *как бы то ни было* характерно прагматическое значение авторской уверенности, которое основано на рассмотрении предшествующих ситуации фактов.

1. Современные словарные статьи не отражают специфики семантики фразеологизированных сочетаний, наблюдаются явления синонимии и дублирования дефиниций. Это вызывает необходимость обращения к функционально-семантическому анализу типичных контекстов.

2. Структуры на базе исследуемых сочетаний вполне соответствуют признакам текстовой конструкции. Такие структуры, как и союзные, имеют свою формально-грамматическую основу. При этом нет необходимости расширять границы класса союзов, так как формальным средством текстовой конструкции являются специализированные средства – текстовые скрепы, выделяемые на основе функционального критерия. Внутри таких текстовых построений выделяются левый и правый компоненты, лексико-семантическое наполнение которых совместно с семантикой скрепы определяет общее значение такой структуры. Для текстовых структур исследуемых скреп было выявлено общее инвариантное значение, описаны факторы, влияющие на реализацию этого значения.

Важным подтверждением развития текстового потенциала этих двух единиц является тот факт, что, по данным газетного корпуса НКРЯ, 93% всех фактов употребления сочетаний относятся к позиции скрепы. Кроме того, текстовые функции сочетаний развиваются в направлении образования синтаксических фразем с союзами А и НО.

3. На функционирование скреп оказывает влияние прагматический фактор: скрепа *так или иначе* специализируется на более свободной, с точки зрения говорящего, интерпретации альтернативных событий, *как бы то ни было* используется говорящим тогда, когда необходимо подчеркнуть обоснованность информации с позиции фактов.

Полученные результаты расширяют научное представление о текстовых функциях фразеологизированных сочетаний и служебных языковых средств в целом, дополняют данные корпусных исследований русского языка. Использованная модель анализа применима для описания специфики функционирования разных групп полифункциональных единиц. Выводы и результаты могут быть использованы в преподавании курса синтаксиса современного русского языка, в лексикографии – составлении словаря служебных слов. К перспективам исследования относится применение понятия «текстовая конструкция» для описания других типов фразеологизированных сочетаний в текстовой функции, а также экспериментальное исследование текстовых функций сочетаний с точки зрения носителей языка.

Библиографический список

1. Пилюгина Н.Ю. *Фразеологизированные сочетания в служебной функции: синтаксис и семантика.* Диссертация… кандидата филологических наук. Владивосток, 2019.
2. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
3. *Служебные слова в лексикографическом аспекте*: монография. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017.
4. Шнырик Е.А. Лексикализованная словоформа «ПО ИДЕЕ» в аспекте словообразования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота*: в 3 ч. 2017; Ч. 3, № 5 (71): 165–169.
5. Пилюгина Н.Ю., Шереметьева Е.С. Текстовая скрепа «так или иначе»: типы конструкций и функционально-семантический потенциал. *Научный диалог*. 2019; 5: 123–138.
6. Стародумова Е.С., Гускина Е.Н. Синтаксические функции слова «впрочем». *Научный диалог*. 2019; № 2: 22–33.
7. Шереметьева Е.С., Ван Цяоши. Текстовая скрепа «Теперь о…»: лексические модификации и специфика функционирования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота*. 2020; Т. 13, № 7: 129–134.

8. Откидыч Е.В. Прагматический потенциал текстовой скрепы «КСТАТИ». *Сибирский филологический журнал*. 2020; № 1: 255–266.
9. Конева Н.В., Стародумова Е.А. Текстовая скрепа «КРОМЕ ТОГО»: контекстные модификации. *Научный диалог*. 2021; № 6: 78–91.
10. Казаковская В.В., Онипенко Н.К. Функциональные возможности вводно-модальных слов в речи взрослых и детей. *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова*. 2019; № 4 (22): 121–134.
11. Инькова О.Ю. Структура коннекторов: лингвистические методы описания. *Структура коннекторов и методы ее описания*. Москва, 2019: 5–47.
12. *Словарь служебных слов русского языка*. Владивосток, 2001.
13. Прияткина А.Ф. О перспективах применения понятия «конструкция» к изучению сложного предложения. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции): избранные труды*. Владивосток: Дальневосточный университет, 2007: 41–50.
14. Прияткина А.Ф. Союзная конструкция и сложное предложение. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции): избранные труды*. Владивосток: Дальневосточный университет, 2007: 311–321.
15. Fillmore Ch. The Mechanisms of Construction Grammar. *In Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 1988: 35–55.
16. Иомдин Л.Л. Многозначные синтаксические фраземы: между лексикой и синтаксисом. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии:* труды Международной конференции «Диалог 2006». Москва, 2006: 202–206.
17. Тюрин П.М. О некоторых особенностях функционирования текстовых скреп в интернет-коммуникации (на примере скреп «ТАКИМ ОБРАЗОМ» и «ИТАК»). *Научный диалог*. 2019; № 8: 91–107.
18. Иомдин Б.Л. Многозначные слова в контексте и вне контекста. *Вопросы языкознания*. 2014; № 4: 87–103.
19. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Москва, 2011.
20. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва, 2006.
21. *Словарь русского языка:* в 4-х т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы. 1999; Т. 2, 1999.
22. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
23. *Словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988; Т. 1.
24. *Русская грамматика:* в 2-х т. Москва: Наука, 1980; Т. II.
25. Склярова Н.Г. *Альтернативность как языковая универсалия*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2006.
26. Завьялов В.Н. Семантико-синтаксические свойства русских разделительных союзов в аспекте их этимологии и структуры. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2020; № 66: 5–25.
27. Фигуровская Г.Д. Фразеологизация сложноподчиненных предложений с отношениями референциального тождества. *Филологос*. 2020; № 4 (47): 81–90.

References

1. Pilyugina N.Yu. *Frazeologizirovannye sochetaniya v sluzhebnoj funkcii: sintaksis i semantika*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2019.
2. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
3. *Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte*: monografiya. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2017.
4. Shnyrik E.A. Leksikalizovannaya slovoforma «PO IDEE» v aspekte slovoobrazovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota*: v 3 ch. 2017; Ch. 3, № 5 (71): 165-169.
5. Pilyugina N.Yu., Sheremet'eva E.S. Tekstovaya skrepa «tak ili inache»: tipy konstrukcij i funkcional'no-semanticheskij potencial. *Nauchnyj dialog*. 2019; 5: 123-138.
6. Starodumova E.S., Guskina E.N. Sintaksicheskie funkcii slova «vprochem». *Nauchnyj dialog*. 2019; № 2: 22-33.
7. Sheremet'eva E.S., Van Cyaoshi. Tekstovaya skrepa «Teper' o…»: leksicheskie modifikacii i specifika funkcionirovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota*. 2020; T. 13, № 7: 129-134.
8. Otkidych E.V. Pragmaticheskij potencial tekstovoj skrepy «KSTATI». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2020; № 1: 255-266.
9. Koneva N.V., Starodumova E.A. Tekstovaya skrepa «KROME TOGO»: kontekstnye modifikacii. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 6: 78-91.
10. Kazakovskaya V.V., Onipenko N.K. Funkcional'nye vozmozhnosti vvodno-modal'nyh slov v rechi vzroslyh i detej. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. 2019; № 4 (22): 121-134.
11. In'kova O.Yu. Struktura konnektorov: lingvisticheskie metody opisaniya. *Struktura konnektorov i metody ee opisaniya*. Moskva, 2019: 5-47.
12. *Slovar' sluzhebnyh slov russkogo yazyka*. Vladivostok, 2001.
13. Priyatkina A.F. O perspektivah primeneniya ponyatiya «konstrukciya» k izucheniyu slozhnogo predlozheniya. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii): izbrannye trudy*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj universitet, 2007: 41-50.
14. Priyatkina A.F. Soyuznaya konstrukciya i slozhnoe predlozhenie. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii): izbrannye trudy*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj universitet, 2007: 311-321.
15. Fillmore Ch. The Mechanisms of Construction Grammar. *In Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 1988: 35-55.
16. Iomdin L.L. Mnogoznachnye sintaksicheskie frazemy: mezhdu leksikoj i sintaksisom. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii:* trudy Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog 2006». Moskva, 2006: 202-206.
17. Tyurin P.M. O nekotoryh osobennostyah funkcionirovaniya tekstovyh skrep v internet-kommunikacii (na primere skrep «TAKIM OBRAZOM» i «ITAK»). *Nauchnyj dialog*. 2019; № 8: 91-107.
18. Iomdin B.L. Mnogoznachnye slova v kontekste i vne konteksta. *Voprosy yazykoznaniya*. 2014; № 4: 87-103.
19. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Moskva, 2011.
20. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 2006.
21. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy. 1999; T. 2, 1999.
22. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
23. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988; T. 1.
24. *Russkaya grammatika:* v 2-h t. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
25. Sklyarova N.G. *Al'ternativnost' kak yazykovaya universaliya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 2006.
26. Zav'yalov V.N. Semantiko-sintaksicheskie svojstva russkih razdelitel'nyh soyuzov v aspekte ih `etimologii i struktury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2020; № 66: 5-25.
27. Figurovskaya G.D. Frazeologizaciya slozhnopodchinennyh predlozhenij s otnosheniyami referencial'nogo tozhdestva. *Filologos*. 2020; № 4 (47): 81-90.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-598-601

Sattarova R.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technologies (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

MODELLING OF ADDRESSER'S AND ADDRESSEE'S STRATEGIC BEHAVIOUR IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE (BASED ON LIZ TRUSS'S RESIGNATION SPEECH). A distinctive feature of political discourse is its focus on the target addressee who models the discourse of a politician by filling it with a set of strategies and tactics. The study is aimed at identifying the dependence of the strategic content of a political leader discourse on tactics and strategies expected in the speech of an addressee. The research method is discursive analysis based on the consideration of means that form techniques and tactics of discourse which in their turn form a set of strategies. Discursive analysis of the empirical material was carried out taking into consideration strategic behavior of both addresser and addressee of political speeches. The research is based on the resignation speech by the British Prime Minister from 06.09.2022 to 25.10.2022 Mary Elizabeth (Liz) Truss. As a result of the study of empirical material, it is noted that the main strategy in the speech of the addressee is the strategy of opponent's discrediting, namely the political leader, implemented largely through the tactic of criticism and accusation. Foreseeing such respondent strategic behavior of the audience led to modelling of Liz Truss's resignation speech strategic component which includes predominantly positive self-positioning / party positioning and self-defence strategies. It is also noted that Liz Truss's positive self-positioning is also carried out by means of the tactic of criticism and accusation of the strategy of opponent's discrediting. The study enables the researcher to conclude that discursive means in the discourse of a political leader are addressee-driven as well as the leader's strategic behavior is directly dependent on the discourse of the audience.

Key words: **British leader, political discourse, strategy, tactic, opponent's discrediting, positive (self-)positioning, self-defence, addressee-driven means.**

***Р.В. Саттарова**, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В БРИТАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ-ОБЪЯВЛЕНИЯ ОБ ОТСТАВКЕ ЛИЗ ТРАСС)

Отличительной особенностью политического дискурса является ориентация на целевого адресата, который моделирует дискурс политика, наполняя его определённым набором стратегий и тактик. Целью исследования является выявление зависимости стратегического наполнения дискурса политического лидера от ожидаемых тактик и стратегий в речи адресата. Метод исследования – дискурсивный анализ, основанный на рассмотрении средств, формирующих приёмы и тактики дискурса, которые, в свою очередь, образуют определённый набор стратегий. Дискурсивный анализ эмпирического материала проведён с учётом стратегического поведения как адресанта, так и адресата политических выступлений. Материалом исследования послужила речь-объявление об отставке премьер-министра Великобритании с 06.09.2022 по 25.10.2022 Мэри Элизабет (Лиз) Трасс. В результате изучения эмпирического материала было отмечено, что главной стратегией в речи адресата была стратегия дискредитации оппонента, а именно – политического лидера, реализующаяся главным образом с помощью тактики критики и обвинения. Прогнозирование подобного респондентного стратегического поведения аудитории привело к моделированию стратегического компонента речи-объявления об отставке Лиз Трасс, которая включала преимущественно стратегии положительного самопозиционирования / позиционирования партии и самозащиты. Было также отмечено, что положительное самопозиционирование Лиз Трасс осуществлялось на фоне тактики критики и обвинения стратегии дискредитации оппонента. Проведённое исследование позволяет сделать вывод об адресат-детерминированности дискурсивных средств в дискурсе политического лидера и прямой зависимости стратегического поведения лидера от дискурса аудитории.

Ключевые слова: **британский лидер, политический дискурс, стратегия, тактика, дискредитация оппонента, положительное (само)позиционирование, самозащита, адресованность.**

Соглашаемся с принятой в российской лингвистике точкой зрения о равнозначности терминов ««политический дискурс» и политическая коммуникация» [1; 2]. Являясь двусторонним процессом, дискурс вызывает интерес с точки зрения его моделирования в рамках профессионального общения, ориентированного на целевого адресата, который формирует набор стратегий и тактик в речи политического лидера. Важным аспектом политического дискурса является адресованность, рассматривающая деятельность как адресанта сообщения, так и адресата [3]. Политик наполняет свой дискурс таким стратегическим компонентом, который призван «ответить» на стратегии в речи аудитории. При этом лидер только предполагает, какой набор стратегий и тактик его ожидает со стороны адресата. Цель данной работы заключается в выявлении зависимости стратегического наполнения дискурса политического лидера от ожидаемых стратегий и тактик в речи целевой аудитории. В связи с этим интерес исследователя в данной работе привлекли комментарии к выступлению политического деятеля как ответная реакция целевой аудитории, в соответствии с ожиданиями которой политический лидер включает стратегии и тактики в свой дискурс. В качестве материала исследования была выбрана речь премьер-министра Великобритании с 06.09.2022 по 25.10.2022 Мэри Элизабет (Лиз) Трасс [4], в которой объявлялось об отставке. Необходимо отметить, что комментарии не всегда дают информацию о месте проживания комментатора, поэтому в данном исследовании были проанализированы все комментарии, получившие наибольшее количество лайков и ответов; в работе представлены наиболее яркие с точки зрения поставленной цели примеры.

Предварить анализ стратегий хотелось бы комментарием по поводу отсутствия обращения к аудитории и приветствия в речи Лиз Трасс (*"I came into office at a time of great economic and international instability…*" [4]). Так, в начале речей-объявлений об отставке её предшественников Дэвида Уильяма Дональда Кэмерона и Александера Бориса де Пфеффель Джонсона присутствуют приветствие и обращение к каждому адресату *("Good morning, everyone,.."* [5]) и неформальное обращение (*"Well, this is it folks"* [6]).

Стратегическое поведение политического лидера является объектом исследования многих языковедов (например, [7–11]). Актуальность данного исследования обусловлена рассмотрением ответной реакции адресата как важного фактора, влияющего на моделирование дискурса адресанта, но не получившего достаточного освещения в литературе. Научная новизна проведённой работы заключается в расширении теоретических знаний в области дискурсивного анализа речей политического лидера. Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов при составлении политических речей, а также на занятиях по английскому языку в высшей школе.

В данной статье стратегией называем ситуативно детерминированное речевое поведение, направленное на достижение главной цели коммуникации, в соответствии с которой осуществляется выбор коммуникативных поступков и языковых средств. Достижение локальных (промежуточных) целей осуществляется с помощью набора действий – тактик [12; 8; 13; 14]. В данном исследовании за основу взята классификация стратегий и тактик, апробированная в диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук Саттаровой Р.В. [15].

Профессор О.С. Иссерс справедливо отмечает, что основной целью описания коммуникативных стратегий является рассмотрение реализующих их тактик, так как в ходе выявления стратегий не последнюю роль играет интуиция учёного [8]. В связи с этим первоочередная задача нашей работы состояла в выявлении тактик и выводе о той стратегической цели, на которую их совокупность была направлена. Данный вид работы с эмпирическим материалом является одним из вариантов метода дискурсивного анализа. В результате проведённого исследования были выявлены тактики, формирующие следующие главные стратегии в речи Лиз Трасс: положительного самопозиционирования, самозащиты и дискредитации оппонента. Подобный набор стратегий в некоторой степени соответствует тем глобальным стратегиям, которые были выделены нидерландским учёным Т. ван Дейком: положительного самопозиционирования и отрицательного позиционирования оппонента [11]. О.Л. Михалёва называет их стратегиями на повышение и на понижение, однако, соглашаясь с точкой зрения Е.И. Шейгал, добавляет также стратегию театральности, вызванную стремлением говорящего сделать своё выступление зрелищным [16; 2].

Стратегия положительного самопозиционирования/позиционирования предполагает положительную самопрезентацию как говорящего, так и «своих» или презентацию политического лидера. Стратегия самозащиты – своего рода контраргументы на обвинения со стороны оппонента и/или целевой аудитории. Стратегия дискредитации оппонента нацелена на его отрицательную презентацию [11].

Рассмотрим набор стратегий и тактик в речи целевой аудитории:

I. Тактика критики и обвинения стратегии дискредитации оппонента, в данном случае – политика. Тактика критики и обвинения [17; 16; 10] включает средства аксиологического, эмотивного, эвиденциального и гипотетического видов модальности. Эта тактика в работах Т.Н. Астафуровой и Л.В. Тетовой получает название тактики оценочного реагирования, реализующейся с помощью негативных дескриптивов [7; 18]. В результате данного исследования было выявлено, что оценочное реагирование в виде средств аксиологической модальности осуществляется также с помощью а) саркастично употреблённой якобы позитивной оценки; б) явно негативной оценки; в) сочетанием обоих способов:

а) 1.*"I'm a fighter not a quitter' That aged well"* (778 лайков; 39 ответов (по состоянию на 24.10.2022)). – 'Ну и долго же ты продержалась' (здесь и далее перевод наш – *Р. С.*)). Автор данного комментария привёл цитату из речи Лиз Трасс на заседании палаты общин от 19.10.2022, в то время как бывший премьер-министр ушла в отставку на следующий день – 20.10.2022).

Одним из ответов на этот комментарий послужила осуждающая реплика: *"Just another U-turn* (*U-turn – a sudden and complete change of policy by a government or by someone in authority. This word usually shows that you do not approve of someone who does this* [19]. – 'Очередное резкое изменение политического курса' (данное слово обычно демонстрирует осуждение подобного поведения).

2. "*Cameron – resigned*
May – resigned
Boris – resigned
Truss – resigned

What an incredible party" (616 лайков; 97 ответов (по состоянию на 24.10.2022)) –'Кэмерон – вышел в отставку, Мэй – вышла в отставку; Борис – вышел в отставку, Трасс – вышла в отставку. Какая потрясающая партия'.

Дескриптив *incredible,* имеющий как положительное, так и отрицательное значения [19], в данном случае используется в качестве негативной оценки Консервативной партии.

Ответная реплика (36 лайков) *"I'll take 'They suck at their jobs'"* – 'Я б сказала: «Ну и работнички»' включает глагол оценочного реагирования с явно негативной оценкой *to suck* (*very informal: "to be very bad, very annoying, etc"* [19] – '*очень неформально* быть крайне плохим, раздражающим и т. д.').

3. *"For those watching in the US... This is the most riveting and viscerally engaging speech she has ever given. This, along with her multilateral incompetence*

and delusional narcissism, might explain in part her unpopularity. There is much besides" (203 лайка; 42 ответа (по состоянию на 24.10.2022)). – 'Для тех, кто смотрит выступление в США… Это самая захватывающая и действительно интересная речь из всех её выступлений. Это, наряду с её полной некомпетентностью и невероятным нарциссизмом, возможно, объяснит её непопулярность. Хотя есть и другие моменты'.

Смысл саркастично употреблённых якобы позитивных дескриптивов-синонимов *riveting* и *engaging* [19] ('захватывающий; интересный') усиливается с помощью наречий *much/many* (в превосходной степени: *the most*) и *viscerally.*

4. *"Yes, 43 days is a British record. The fellow who held it from 1828, George Canning, was 119 days, and that was only so short because he died. A British record. That was the fastest resignation ever!!!"* (228 лайков; 42 ответа (по состоянию на 04.11.2022)). – 'Да, 43 дня – рекорд Великобритании. Предыдущий рекордсмен с 1828 г., Джордж Каннинг, был на посту 119 дней, и то только потому, что умер. Рекорд Великобритании. Самый скоротечный уход в отставку!!!'.

Саркастичное употребление позитивного оценочного прилагательного в превосходной степени (*the fastest* 'самый скоротечный') контекстуально приобретает отрицательное значение, являясь одним из средств аксиологической модальности тактики критики и обвинения стратегии дискредитации оппонента.

Такое же прилагательное (в начальной форме) было употреблено и в других комментариях, например: *"Wow that was fast! Almost as fast as Mike Flynn getting fired"* (101 лайк (по состоянию на 04.11.2022)). – 'Уау, как быстро! Почти так же быстро, как уволили Майка Флинна'. Оценивая долготу правления Лиз Трасс прилагательным *fast*, автор комментария сравнивает бывшего премьер-министра с советником президента США по национальной безопасности, который прослужил на своём посту с 20 января по 13 февраля 2017 г.

б) 1. *"Message to the Tories, do not replace Truss with Boris Johnson. This will fail. It's time to call an election. You've lost the confidence of the people"* (444 лайка; 40 ответов (по состоянию на 04.11.2022)). – 'Сообщение для Тори: не заменяйте Трасс Борисом Джонсоном. Это крах. Пора проводить выборы. Вы потеряли уважение народа'.

Явно негативная оценка лидера и всей Консервативной партии выражена с помощью эмотивных глаголов *to fail* и *to lose* (*to be unsuccessful when you try to do something* [19] – 'потерпеть неудачу'; *to have less of something than before because some of it has gone* [19] – 'терять'.

2. *"I love British comedies and I like to follow politics. This is the best crossover ever – British politics is now an absurd comedy"* (63 лайка (по состоянию на 04.11.2022)): – 'Я люблю британские комедии и интересуюсь политикой. Это самое лучшее пересечение: британская политика на данный момент – комедия абсурда'.

Тактика критики и обвинения выражена явно негативным дескриптивом *absurd ("completely stupid, unreasonable, or impossible to believe"* [19]. – 'Совершенно глупый, неразумный или невероятный').

в) 1. *"Tanked the economy in 6 weeks. Good job, Liz"* (307 лайков; 58 ответов (по состоянию на 04.11.2022)). – 'Разгромила экономику за 6 недель. Молодец, Лиз'. Автор данного комментария обратился к тактике критики и обвинения с помощью двух средств: негативного дескриптива, а именно – эмотивного глагола *to tank ("to fail completely"* [19] – 'разгромить') и саркастичного эмотивного выражения *Good job* ('Молодец') *("used for telling someone that they have done something well"* [19] ('используется для обозначения того, что кто-то сделал что-то хорошо').

Кроме того, тактика критики и обвинения стратегии дискредитации оппонента реализовывается с помощью иронии и юмора, что отмечают и другие исследователи на основе разного материала (например, [20]). Так, в нашем исследовании интерес привлёк комментарий жителя США, использовавший неологизм английского языка, в основе которого лежит переход имени собственного в нарицательное: *"In the US we call this "pulling a Scaramucci"* (169 лайков; 13 ответов (по состоянию на 04.11.2022)). – 'В США такое поведение называется «сделать, как Скарамуччи»'. Скоротечное пребывание на посту бывшего помощника президента США по коммуникациям (21.07.2017 – 31.07.2017) Энтони Скарамуччи в связи со своей некомпетентностью привело к появлению в английском языке фразы *to pull a Scaramucci ("To be fired within one's first ten days at a new job due to gross incompetence"* [21]. – 'Быть уволенным в течение первых десяти дней на новой должности в связи с абсолютной некомпетентностью').

Замечено, что если автор комментария не является британцем, то одним из приёмов тактики критики и обвинения становится сравнение с политикой в своей стране: "*TRUSS' MINI BUDGET IS LIKE THE GOP'S PROMISE TO AMERICA!!!"* (127 лайков; 33 ответа (по состоянию на 04.11.2022)). – 'МИНИ-БЮДЖЕТ ТРАСС ПОХОЖ НА ОБЕЩАНИЯ РЕСПУБЛИКАНЦЕВ В АМЕРИКЕ!!!'). Смысл комментария даёт возможность предположить, что его автор – житель США, сравнивающий политику Великобритании со своей страной.

II. Тактика поддержки одного из оппонентов с целью дискредитации другого стратегии дискредитации оппонента (169 лайков; 14 ответов (по состоянию на 04.11.2022)): *«"45p tax cut – gone. Corporation tax cut – gone. 20p tax cut – gone. Two-year energy freeze – gone. Tax-free shopping – gone. Economic credibility – gone". And last but not least, Liz Truss, GONE! Well done Keir Starmer!»*. – '«Сокращение налогов на 45 пенсов – больше нет. Сокращение налогов с корпораций – больше нет. Сокращение налогов на 20 пенсов – больше нет. Двухлетнее замораживание цен на топливо – больше нет. Безналоговые покупки – больше нет. Надёжность экономики – больше нет». Последнее, но не менее важное: Лиз Трасс – БОЛЬШЕ НЕТ!» Молодец, Кир Стармер').

Данный комментарий включает цитату слов лидера парламентской оппозиции Великобритании сэра Кира Родни Стармера, который на заседании палаты общин от 19.10.2022 после этих слов задал вопрос: *"Why is she still here?"* [22] – 'Почему она всё ещё здесь?'), тем самым открыто выгоняя премьер-министра с ее должности. В конкретном случае адресат выступает в качестве оппонента для некогда премьер-министра и выражает поддержку лидеру парламентской оппозиции Киру Стармеру: *"Well done, Keir Starmer"*. – 'Молодец, Кир Стармер'.

III. Тактика оценочного реагирования, реализующаяся в знаках позитивной оценки аксиологической модальности, стратегии положительного позиционирования лидера (59 лайков; 13 ответов (по состоянию на 04.11.2022)): *"You've left a good impression in the lives and hearts of all Global citizens. This is what most African leaders must learn to do. We elect or appoint leaders to fix issues (…). If leaders are not able to live up to this, they must just leave the scene and not hold on to power for things to get worse (…)"*. – 'Вы произвели хорошее впечатление на всех жителей планеты. Это то, чему большинство лидеров Африки должны научиться. Мы выбираем или назначаем лидеров для решения проблем (…). Если лидеры не справляются с этим, они должны уйти со сцены, а не держаться за власть, пока всё не станет ещё хуже (…)'.

Житель одной из стран Африки, выражая недовольство своими политическими лидерами, использовал оценочное прилагательное *good* (of a high quality or standard [19] ('высококачественный') для характеристики решения об отставке Лиз Трасс.

В материале исследования оценочное реагирование стратегии положительного позиционирования лидера было передано не только с помощью дескриптивов, выраженных именами прилагательными, но и глаголами, контекстуально дающими оценку происходящей политической ситуации: *"Bro, she really ran in there then dipped as soon as actual problems started"* (108 лайков (по состоянию на 04.11.2022)). – 'Брат, она действительно управляла страной, а не сбежала, как только начались настоящие проблемы'). Оценочное реагирование в данном примере основано на контрасте семантики глаголов *to run* и *to dip ("to run" – to be in control of something* [23] – 'управлять чем-то'); *"to dip" US slang – to leave especially suddenly or prematurely* [24] – 'покинуть/уйти особенно неожиданно или преждевременно').

Таким образом, было замечено, что преобладающей стратегией в комментариях адресата была стратегия дискредитации оппонента (в данном случае – политического лидера), реализующаяся посредством разных тактик, главной из которых оказалась тактика критики и обвинения. Однако часть авторов комментариев всё же обратились к стратегии положительного позиционирования политика. Необходимо отметить, что контекст даёт понять, что данную стратегию включают в свою речь преимущественно представители других стран.

Подобный набор стратегий и тактик в ответной реакции аудитории объясняет состав стратегического компонента речи-объявления об отставке Лиз Трасс, которая включала преимущественно стратегии положительного самопозиционирования или позиционирования партии и самозащиты:

I. *"This will ensure we remain on a path to deliver our fiscal plans and maintain our country's economic stability and national security"*. – 'Это обеспечит выполнение нашей налоговой программы и сохранение экономической стабильности страны и национальной безопасности'). Модальный глагол *will* в соответствующем контексте является приёмом тактики формулирования цели стратегии положительного позиционирования партии.

II. *"I came into office at a time of great economic and international instability"*. – 'Я стала премьер-министром в крайне нестабильное с точки зрения экономики и международных отношений время'). Предвосхищая критику по качеству правления и "количеству" (скоротечность), Лиз Трасс включает в дискурс средство аксиологической модальности, а именно – оценочное прилагательное *great* как приём тактики самооправдания стратегии самозащиты. Подобный дескриптив создаёт контраст между ожидаемой критикой со стороны аудитории и той ситуацией, в которой Лиз Трасс была премьер-министром *("great" used about an event or situation that affects a lot of people or a large area* [19]. – 'Про событие или ситуацию, которая затрагивает много людей или большую территорию').

Кроме того, положительное самопозиционирование Лиз Трасс осуществлялось на фоне тактики критики и обвинения стратегии дискредитации оппонента, в данном случае – политического лидера другой страны и его международной политики: *"Putin's illegal war"*. – 'Противоправная путинская война'. Негативный дескриптив *illegal* призван снять ответственность за выход в отставку с Лиз Трасс: не она не справилась с ситуацией, а времена – тяжёлые *(illegal: not allowed by the law* [19] – 'противозаконный, противоправный').

Отметим также кольцевой повтор слова *economic* ('экономический'), антонимов *instability – stability* ('нестабильность – стабильность'); *international instability – national security* ('международная нестабильность – национальная безопасность'), которые встречаются в начале и в конце выступления Лиз Трасс: *"I came into office at a time of great economic and international instability. (…) This will ensure we remain on a path to deliver our fiscal plans and maintain our country's economic stability and national security"*. – 'Я стала премьер-министром в крайне

нестабильное с точки зрения экономики и международных отношений время (…). Это обеспечит выполнение нашей налоговой программы и сохранение экономической стабильности страны и национальной безопасности'.

В результате проведённого исследования были достигнуты поставленные перед исследователем цель и задачи, а именно – выявлена зависимость стратегического наполнения дискурса политического лидера от ожидаемых стратегий и тактик в речи адресата и рассмотрены конкретные языковые средства, формирующие стратегический компонент дискурса лидера и адресата. Проанализированные комментарии к выступлению политика являются ответной реакцией аудитории, в соответствии с ожиданиями которой политический лидер включил стратегии и тактики в свой дискурс: ожидание политическим лидером критики и обвинения (т. е. дискредитации) своего политического курса способствует моделированию дискурса таким образом, что преобладают стратегии положительного самопозиционирования/позиционирования партии и самозащиты. Частотным приёмом вышеуказанных стратегий являются средства оценочного реагирования, т. е. аксиологической модальности. Впервые были выявлены виды оценочного реагирования и рассмотрены разнообразные примеры языковых средств, используемых в качестве данного приёма. Результаты исследования расширяют теоретические знания в области дискурсивного анализа, дополняя существующую в научной литературе информацию о стратегическом поведении политического лидера. Так, впервые на конкретном языковом материале была прослежена двунаправленность процесса профессиональной политической коммуникации. Представленная модель дискурса даёт возможность учесть его особенности (сложившаяся политическая ситуация в Великобритании и мире; ответные стратегии и тактики адресата и т. д.) при моделировании дискурса лидера. Кроме того, выделенные приёмы и тактики могут быть использованы студентами при составлении монологических и диалогических высказываний на занятиях по английскому языку в высшей школе.

Проведённое исследование демонстрирует, что ориентация на адресата является важной характеристикой политического дискурса в связи с влиянием данного фактора на речь. Результатом прогнозируемого стратегического респондентного поведения адресата является моделирование языковой личности политического лидера, подбирающего эффективные средства воздействия на аудиторию. Перспективой дальнейших исследований является сопоставительное изучение особенностей моделирования дискурса политических лидеров, принадлежащих разным лингвокультурам.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003.
2. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
3. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Флинта; Наука, 2006.
4. *Liz Truss's resignation speech in full*. Available at: https://www.theguardian.com/politics/2022/oct/20/liz-truss-resignation-speech-in-full
5. *David Cameron's Resignation Speech in Full*. Available at: https://time.com/4381240/brexit-david-camerons-resignation-speech-in-full/
6. *Boris Johnson's final speech as Prime Minister*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/boris-johnsons-final-speech-as-prime-minister-6-september-2022/
7. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. *Лингвосемиотика власти: знак, слово, текст*. Волгоград: Нива, 2008.
8. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
9. Кошеварова Ю.А. *Коммуникативно-прагматический анализ аргументативного дискурса: на материале художественных произведений английских и американских писателей XX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2006.
10. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2005.
11. Dijk T.A. *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
12. Борисова И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа. *Жанры речи:* сборник научных статей. Саратов: Издательство Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999: 85–101.
13. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
14. Dijk T.A., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
15. Саттарова Р.В. *Средства моделирования властных отношений в политическом дискурсе (на материале дискурса Д. Кэмерона)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
16. Михалёва О.Л. Политический дискурс: способы реализации агональности. *Построение гражданского общества:* материалы Международного гуманитарного конгресса. 2002; № 3: 96–105.
17. Казабеева В.А. Формы реализации взаимодействия участников общения в политическом дискурсе. *Успехи современного естествознания*. 2013; 7: 146–148.
18. Тетова Л.В. *Коммуникативные стратегии в политическом дискурсе*. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/ee3/uch_2010_iii_00019.pdf
19. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
20. Катамадзе М.О. Ирония и юмор как инструмент реализации персуазивных стратегий в парламентских прениях (на материале прений в германском Бундестаге). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 3: 796–803.
21. *Urban Dictionary*. Available at: https://www.urbandictionary.com/
22. *Liz Truss's last Prime Minister's Questions (PMQs)*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=NT14sw0_RRc
23. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
24. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/

References

1. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.
2. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
3. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
4. *Liz Truss's resignation speech in full*. Available at: https://www.theguardian.com/politics/2022/oct/20/liz-truss-resignation-speech-in-full
5. *David Cameron's Resignation Speech in Full*. Available at: https://time.com/4381240/brexit-david-camerons-resignation-speech-in-full/
6. *Boris Johnson's final speech as Prime Minister*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/boris-johnsons-final-speech-as-prime-minister-6-september-2022/
7. Astafurova T.N., Olyanich A.V. *Lingvosemiotika vlasti: znak, slovo, tekst*. Volgograd: Niva, 2008.
8. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
9. Koshevarova Yu.A. *Kommunikativno-pragmaticheskij analiz argumentativnogo diskursa: na materiale hudozhestvennyh proizvedenij anglijskih i amerikanskih pisatelej XX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2006.
10. Parshina O.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj `elity Rossii*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2005.
11. Dijk T.A. *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
12. Borisova I.N. Kategoriya celi i aspekty tekstovogo analiza. *Zhanry rechi:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Izdatel'stvo Gosudarstvennogo uchebno-nauchnogo centra «Kolledzh», 1999: 85-101.
13. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnozis, 2003.
14. Dijk T.A., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
15. Sattarova R.V. *Sredstva modelirovaniya vlastnyh otnoshenij v politicheskom diskurse (na materiale diskursa D. K`emerona)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.
16. Mihaleva O.L. Politicheskij diskurs: sposoby realizacii agonal'nosti. *Postroenie grazhdanskogo obschestva:* materialy Mezhdunarodnogo gumanitarnogo kongressa. 2002; № 3: 96-105.
17. Kazabeeva V.A. Formy realizacii vzaimodejstviya uchastnikov obscheniya v politicheskom diskurse. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2013; 7: 146-148.
18. Tetova L.V. *Kommunikativnye strategii v politicheskom diskurse*. Available at: http://pglu.ru/upload/iblock/ee3/uch_2010_iii_00019.pdf
19. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
20. Katamadze M.O. Ironiya i yumor kak instrument realizacii persuazivnyh strategij v parlamentskih preniyah (na materiale prenij v germanskom Bundestage). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 3: 796-803.
21. *Urban Dictionary*. Available at: https://www.urbandictionary.com/
22. *Liz Truss's last Prime Minister's Questions (PMQs)*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=NT14sw0_RRc
23. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
24. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-602-604

***Filippova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***Semenova A.V.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: aiuunasemen@gmail.com*

THE STEREOTYPIZATION OF RUSSIA'S IMAGE IN BRITISH MEDIA (BASED ON *THE INDEPENDENT*). The article reveals problems of constructing stereotypical ideas about Russia by western media within the current international and political agenda. Since February 2022, there has been an aggravation of complicated relations between the Russian Federation and the "collective" West in connection with the start of a special military operation. In this regard, it is necessary to define how the current events are interpreted by foreign media and whether they actualize new stereotypical representations about Russia among the mass audience. In this paper, the image of Russia is studied on the material of the articles published by "The Independent" – British Internet-media. In the course of the study by methods of contextual, semantic and stylistic analyses we investigated the content of news articles about Russia in the context of events in Ukraine. By means of an interpretive analysis of evaluative statements and lexical means representing the image of our country we identified a new stereotype denoted "Russian aggression". The conclusions indicate that evaluative means, being the key semantic components of a media text, reinforce new negative stereotypes about Russia among the audience. The practical significance of the work is in the possibility of using the materials and conclusions of the study in special courses about media linguistics, the theory of speech impact, stylistics, political linguistics as illustrating examples of influence on the opinion of mass recipients.

Key words: **stereotype, image of Russia, media, representation, lexical units, metaphor, epithet.**

***С.В. Филиппова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***А.В. Семенова,** студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: aiuunasemen@gmail.com*

СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ ОБРАЗА РОССИИ В БРИТАНСКИХ МЕДИА (НА МАТЕРИАЛЕ THE INDEPENDENT)

В статье раскрывается проблематика формирования стереотипных представлений о России в западных СМИ в контексте актуальной международной и политической повестки. С февраля 2022 года наблюдается обострение сложных отношений между Российской Федерацией и «коллективным» Западом в связи с началом специальной военной операции. В этой связи возникает вопрос, каким образом происходящие события интерпретируются зарубежными средствами массовой информации, актуализируют ли они новые стереотипные представления о России у массовой аудитории. В данной работе образ России изучается на материале статей британского интернет-издания The Independent. В ходе исследования посредством использования методов контекстуального, семантического и стилистического анализа рассматривается содержание новостных статей о России в контексте событий на Украине. Интерпретационный анализ оценочных высказываний и лексических средств, репрезентирующих образ нашей страны, позволил выявить новый стереотип – «российская агрессия». Сформулированные выводы свидетельствуют о том, что оценочные средства, будучи ключевыми смыслообразующими компонентами публицистического текста, закрепляют в сознании аудитории новые отрицательные стереотипы о России. Практическая значимость работы состоит в возможности использования материалов и выводов исследования на занятиях по медиалингвистике, теории речевого воздействия, стилистике, политической лингвистике в качестве иллюстрации примеров влияния на мнение массового реципиента.

Ключевые слова: **стереотип, образ России, СМИ, репрезентация, лексические единицы, метафора, эпитет.**

Россия стала одной из самых обсуждаемых стран в западном медийном пространстве с момента начала специальной военной операции РФ на территории Украины. В данном аспекте британское интернет-издание The Independent не является исключением, поскольку оно постоянно освещает происходящие в России и Украине события на своих главных новостных полосах. Необходимо отметить, что СМИ, публикуя новостные материалы, зачастую интерпретируют факты и события в соответствии с принятой в их стране политической повесткой. В этой связи вызывает интерес актуальный вопрос о характере и содержании оценочных суждений, являющихся инструментом формирования мнений и средством конструирования положительных или отрицательных образов в сознании массового читателя. В нашей работе на материале статей электронного издания The Independent изучаются стереотипные представления о России в контексте происходящей военной операции. В качестве объекта исследования выступает образ России, предмет исследования – семантика языковых средств, репрезентирующих образ России. Цель работы – охарактеризовать формирующийся в контексте специальной военной операции на Украине стереотип «российская агрессия», укрепляющий негативный образ России в британских СМИ. В соответствии с поставленной целью исследования были сформулированы следующие задачи: провести контекстуальный и семантический анализ новостных статей о России в The Independent; рассмотреть языковые средства, актуализирующие оценочные суждения относительно описываемых в статьях событий; выявить репрезентируемые стереотипы о России и дать характеристику ключевому стереотипному представлению «российская агрессия». Для анализа материалов исследования нами применялись методы контекстуального, семантического, стилистического, интерпретационного анализа.

Новизна исследования заключается в том, что нами изучается «новый» формируемый британскими СМИ стереотип о российской агрессии, моделируемый в контексте событий 2022 года. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что совокупность представлений, основанных на личном опыте и сконструированных посредством источников информации, подвергается изменениям и дополнениям, и именно СМИ позволяют отследить новые стереотипные представления, возникающие на основе меняющихся условий и актуальных событий. Материалы работы могут служить в качестве иллюстрации примеров использования оценочных суждений в целях воздействия на мнение массового реципиента и конструирования стереотипных образов в СМИ.

При обсуждении сущностных характеристик образа страны исследователи определяют разные его составляющие. Так, Е.Н. Богдан отмечает, что медиаобраз страны – это «выраженный в медиапространстве образ страны, созданный средствами массовой информации в сотрудничестве с разными сферами духовного творчества и отражающий особенности текущего момента действительности» [1, с. 14]. Э. Галумов считает, что «именно объективные, реальные характеристики государства положены в основу формирования имиджа страны» [2, с. 276]. К.Б. Джгамадзе и А.И. Рогозарь выделяют пять основных элементов, моделирующих образ страны: 1) образ территории (географический образ); 2) образ истории; 3) образ народа; 4) образ власти; 5) образ политического лидера» [3]. В то же время невозможно отрицать, что при характеристике России и происходящих в ней событий (особенно в западных СМИ) далеко не всегда используются методы объективного анализа ситуации в стране и ее описания. Соответственно, моделируемый в СМИ образ страны может не совпадать с реальными и объективными ее характеристиками. Данное замечание смещает акцент с проблематики изучения объективных составляющих и компонентов образа страны в сторону изучения конструируемой реальности, и в данном аспекте представляется целесообразным обратиться к определению термина «образ», сформулированному Д.Н. Замятиным. Образ, по его мнению, представляет собой «максимально отстраненное и опосредованное представление реальности». Образ репрезентирует «часть реальности, поскольку он может меняться вместе с ней. Но вместе с тем он также является фактором изменения реальности в конкретной культуре – как один из рычагов влияния на традицию осмысления этой реальности» [4, с. 5]. Таким образом, образ не отображает саму реальность, а является лишь ее представлением, субъективным отражением.

Для проведения исследования нами были отобраны новостные статьи о России в контексте проводимой с февраля 2022 года специальной военной операции. Было отобрано 25 статей, опубликованных в The Independent с февраля по сентябрь 2022 года. Путем обзора отобранных публикаций были идентифицированы следующие генерируемые стереотипы: «российская агрессия», «Россия – угроза для мировой экономики», «имперские амбиции». В данной работе предпринимается попытка рассмотреть стереотип о российской агрессии, который отождествляется с некомпетентностью российских властей и ее нежеланием искать дипломатические способы решения конфликта, поскольку Россия умеет решать вопросы только силовыми методами. В качестве иллюстрации проведенного нами исследования рассмотрим некоторые примеры статей, в которых репрезентируется данный стереотип.

Статья *«Are they trying to kill us? Ordinary Ukrainians face reality of war as Russia attacks»*. *– «Они пытаются убить нас? Простые украинцы сталкиваются с реальностью войны, Россия нападает»* была опубликована 24 февраля 2022 года [5]. Автор Ким Сенгупта отождествляет российскую агрессию с

закипающим гневом российского президента (*the simmering anger of the Russian president*) и связывает проведение специальной военной операции с личными амбициями Владимира Путина. Вызывает интерес тот факт, что обвинение президента России в агрессии происходит не напрямую, а опосредованно, автор ссылается на слова жителей Украины, оформляя их высказывания в виде цитирования: *«It is about one man; an angry bitter man who wants to punish us because we will not accept what he wants...». – «Речь идет об одном человеке, озлобленный человек, который хочет наказать нас, потому что мы не принимаем то, что он хочет…»*. В статье повествуется о том, что российские боевые вертолеты МИ-28 совершили налет на аэродром, уничтожив несколько самолетов и ангары, в это же время российские войска «направились в Киев, прорвав границу» Украины (*were heading for Kiev on the ground after breaking through the border*). Передача негативного агрессивного образа России строится на сопоставлении военных сил России с местным населением Украины – семьями, пожилыми людьми и детьми: *The noise of the explosion was loud enough to be heard halfway down to the basement, startling families already deeply shaken by the early morning missile strikes, and making parents hurry their children along the last few steps. – «Шум взрыва был достаточно громким, чтобы его можно было услышать на полпути к подвалу, напугав семьи, уже глубоко потрясенные ранними утренними ракетными ударами, и побудив родителей поторопить своих детей и ускорить шаги»*. Реализация стереотипа о российской агрессии осуществляется посредством использования оценочных суждений, содержащих лексику с негативной коннотацией: *the explosion / взрыв, missile strikes / ракетные удары, to kill / убить, the attack / нападение, casualties / жертвы, the damage / ущерб, to destroy / уничтожать, to occupy / оккупировать, the anger / гнев, the threat / угроза* и т. д. Автор при характеристике осуществляемых Россией действий использует эпитеты и метафоры (*lethal / смертоносный, aggressive / агрессивный, bloodshed / кровопролитие, to sacrifice lives / жертвовать жизнями*).

В статье Томаса Кингсли и Джо Соммерлада *«Why has Russia invaded Ukraine? The conflict simply explained» – «Почему Россия вторглась в Украину? Причина конфликта проста»* [6; 7] специальную военную операцию характеризуют как безосновательный «захват территории» (*landgrab*) и «вторжение, которого давно опасались» (*long-feared invasion*). Россию называют агрессором (*the aggressor*), осуществляющим жестокую тактику осадной войны (*brutal siege warfare tactics*), которая ранее применялась в Чечне и Сирии. Российская агрессия, по мнению журналистов, проявляется в обстреле жилых зданий, больниц, детских садов, армию обвиняют в нападениях на гражданских лиц и военных преступлениях (*the targeting of residential buildings, hospitals and nurseries; accusations of civilians being intentionally targeted and of war crimes being commited*).

Контекстуально-семантический анализ используемых в статье языковых средств позволил определить, что стереотипизация образа России реализуется посредством употребления лексических единиц с негативной коннотацией: *invasion / вторжение, landgrab / захват территории, aggressor / агрессор, shelling / обстрел, war crimes / военные преступления, provocation / провокации, attack / атака, assault / нападение, calamity / бедствие* и т. д. Коннотативная лексика зачастую сопровождается эпитетами, которые усиливают негативный эффект оценочных суждений: *long-feared invasion / вторжение, которого давно опасались, brutal tactics / жестокая тактика, intense shelling / интенсивный обстрел, rumbling tensions / нарастающая напряженность*. Важно отметить, что большинство эпитетов носят метафорический характер. В статье зафиксировано намеренное использование аллюзий, отождествляющих Россию с событиями прошлого и отсылающих к временам существования СССР (*the Cold War / Холодная война, The Soviet Union / Советский Союз*).

В статье *«Why does Russia want to block Ukraine from joining Nato?» – «Почему Россия хочет блокировать вступление Украины в НАТО?»* [8] стереотип «российская агрессия» актуализируется посредством описания последствий, спровоцированных проведением специальной военной операции: *In the three weeks of fighting that has followed, the Russian military has bombarded cities like Kharkiv and Mariupol with intense shelling campaigns in tactics reminiscent of those previously deployed in Chechnya and Syria, while 5m people have fled for neighbouring Poland, Hungary, Slovakia, Romania and Moldova, creating a major humanitarian crisis. – «За три недели боевых действий российские военные подвергли такие города, как Харьков и Мариуполь, интенсивным обстрелам, применяя тактики, напоминающие те, которые ранее применялись в Чечне и Сирии, в то время как 5 миллионов человек бежали в соседние Польшу, Венгрию, Словакию, Румынию и Молдову, создав тем самым серьезный гуманитарный кризис»*. Специальная военная операция снова намеренно отождествляется с событиями в Чечне и Сирии; в предложении авторами используется не только лексика с негативной коннотацией, но и прием градации, позволяющий усилить масштаб последствий – от обстрелов украинских городов до кризиса в странах Европы. Для усиления негативного образа России авторы статьи упоминают мировых лидеров, которые присоединились к мнению «глобальных сил», осуждающих политику России: *US president Joe Biden, UK prime minister Boris Johnson and UN secretary general Antonio Guterres have joined other global powers in condemning Moscow's «unprovoked and unjustified» attack and promised to hold it «accountable». – «Президент США Джо Байден, премьер-министр Великобритании Борис Джонсон и генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш присоединились к другим мировым державам в осуждении «неспровоцированного и неоправданного» нападения Москвы и пообещали привлечь ее к «ответственности»*. Данное высказывание примечательно тем, что, по версии автора статьи, упоминаемые политики не возглавляют «отмену» России на международной арене и не инициируют заявления, осуждающие проводимую Россией политику, а лишь примкнули к мировой общественности, порицающей Россию за нападение. У читателя складывается впечатление, что все страны и международные организации намерены призвать РФ к ответственности, а США, Великобритания и Евросоюз лишь присоединяются к всеобщему осуждению. Генерирование стереотипа «российская агрессия» осуществляется при помощи следующих лексико-стилистических средств: негативно окрашенной лексики (*to bombard / бомбить, hit out / наносить сильные удары, invasion / вторжение, the tension / напряжение, warfare / военное дело, war / война, attack / атака, conflict / конфликт, aggression / агрессия, the humiliation / унижение, shelling / обстрел*; метафор *(amassing troops / наращивание войск, bloody conflict / кровавый конфикт, bloodbath / кровавая баня, promise savagely broken / жестоко нарушенные обещания, Russia's latest chess move / шахматный ход России*); эпитетов (*hostile / враждебный, savage / свирепый, bitter / жестокий, frantic / безумный, aggressive / агрессивный*); аллюзии (*Cold War-era hostility / эпоха холодной войны, The Soviet Union / Советский Союз, USSR / СССР*).

Таким образом, результаты проведенного анализа статей свидетельствуют о том, что в интернет-издании The Independent осуществляются приемы стереотипизации образа России. Одним из генерируемых представлений является стереотип о российской агрессии, который на контекстуальном уровне характеризуется следующими признаками: необоснованным и агрессивным вторжением на территорию Украины; жестоким отношением к населению и убийствами гражданских лиц; нелегитимным признанием независимости ДНР и ЛНР; бомбардировками гражданских объектов и разрушением инфраструктуры Украины, вызвавшем крупный миграционный кризис. В качестве самых частотных словосочетаний, отождествляющихся с данным стереотипом, можно выделить *intense shelling / интенсивные обстрелы, brutal tactics / жестокие тактики*; из лексических единиц широко употребляются лексические единицы *invasion / вторжение* и имя прилагательное *aggressive / агрессивный*. В целом при репрезентации стереотипа «российская агрессия» в текстах СМИ используются оценочные суждения, содержащие лексику с негативной коннотацией, эпитеты, метафоры, аллюзию, риторические восклицания и вопросы, приемы противопоставления и сравнения.

Библиографический список

1. Богдан Е.Н. *Медиаобраз России как средство консолидации общества: структурно-функциональные характеристики.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
2. Галумов Э.А. *Международный имидж России: стратегия формирования.* Москва: Известия, 2003.
3. Джгамадзе К.Б., Рогозарь А.И., Влияние социально-демографических факторов на восприятие своей страны гражданами России. *Вестник Московского государственного областного университета.* 2017; № 2: 4.
4. Замятин Д.Н. Геокультура: образ и его интерпретации. *Вестник Евразии*. 2002; № 2: 5–17.
5. Sengupta K. 'Are they trying to kill us?': Ordinary Ukrainians face reality of war as Russia attacks. *The Independent*. 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/are-they-trying-to-kill-us-ordinary-ukrainians-face-reality-of-war-as-russia-attacks-b2022560.html
6. Kingsley T., Sommerlad J., Why did Russia invade Ukraine? The conflict explained. *The Independent*. 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/putin-russia-ukraine-war-invasion-b2093225.html
7. Kingsley T., Sommerlad J. Why did Russia invade Ukraine? The conflict explained. *Yahoo News*. Available at: https://news.yahoo.com/why-did-russia-invade-ukraine-120204858.html
8. Sommerlad J. Why does Russia want to block Ukraine from joining Nato? *The Independent*. 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/russia-ukraine-blocking-nato-b2070386.html

References

1. Bogdan E.N. *Mediaobraz Rossii kak sredstvo konsolidacii obschestva: strukturno-funkcional'nye harakteristiki.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
2. Galumov `E.A. *Mezhdunarodnyj imidzh Rossii: strategiya formirovaniya.* Moskva: Izvestiya, 2003.
3. Dzhgamadze K.B., Rogozar' A.I., Vliyanie social'no-demograficheskih faktorov na vospriyatie svoej strany grazhdanami Rossii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* 2017; № 2: 4.

4. Zamyatin D.N. Geokul'tura: obraz i ego interpretacii. *Vestnik Evrazii.* 2002; № 2: 5-17.
5. Sengupta K. 'Are they trying to kill us?': Ordinary Ukrainians face reality of war as Russia attacks. *The Independent.* 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/are-they-trying-to-kill-us-ordinary-ukrainians-face-reality-of-war-as-russia-attacks-b2022560.html
6. Kingsley T., Sommerlad J., Why did Russia invade Ukraine? The conflict explained. *The Independent.* 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/putin-russia-ukraine-war-invasion-b2093225.html
7. Kingsley T., Sommerlad J. Why did Russia invade Ukraine? The conflict explained. *Yahoo News*. Available at: https://news.yahoo.com/why-did-russia-invade-ukraine-120204858.html
8. Sommerlad J. Why does Russia want to block Ukraine from joining Nato? *The Independent*. 2022. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/europe/russia-ukraine-blocking-nato-b2070386.html

Статья поступила в редакцию 30.12.22

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-604-607

Khikhlun A.V., *teaching assistant, Arctic State Agricultural University (Russia), E-mail: aureliamikh@mail.ru*
Sidorova A.S., *researcher, Academy of Sciences, Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: anastasia73_73@mail.ru*
Filippova V.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: varvf@yandex.ru*

CONCEPT "JOY" IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF ENGLISH, RUSSIAN AND YAKUT SPEAKERS. In the article, the subject of the study is the specifics of reflecting the concept of "joy" in the language consciousness of the British, Russians, Yakut, namely, the data of etymological, sensible, translated and synonymous dictionaries to identify the general and specific components of the concept of "joy." The choice of the concept of "joy" is due to universality and significance not only for representatives of a separate culture, but also for the world community as a whole. Joy is included in the list of fundamental emotions and has such basic characteristics as versatility, recognition, the possibility of verbalization. In the course of the study, we concluded that the British, Russians and Yakut have common features in the perception and understanding of joy, but at the same time they are different, in which the specifics of their culture are displayed.

Key words: **concept, kernel, semantic gestalt, associations, associative field.**

А.В. Хихлун, *асс., Арктический государственный агротехнологический университет, E-mail: aureliamikh@mail.ru*
А.С. Сидорова, *науч. сотр. Академии наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: anastasia73_73@mail.ru*
В.В. Филиппова, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Академии наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: varvf@yandex.ru*

КОНЦЕПТ «РАДОСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье в качестве предмета исследования выступает специфика отражения концепта «радость» в языковом сознании англичан, русских, якутов, а именно – данные этимологических, толковых, переводных и синонимических словарей для выявления общих и специфических компонентов концепта «радость». Выбор концепта «радость» основан на универсальности и значимости не только для носителей отдельной культуры, но и для мирового сообщества в целом. Радость вляется одной из фундаментальных эмоций и обладает универсальностью, узнаваемостью и возможностью вербализации. В ходе исследования нами сделан вывод, что у англичан, русских и якутов есть общие черты в восприятии и понимании радости, но при этом различны, в чем отображается специфика их культуры.

Ключевые слова: **концепт, ядро, семантический гештальт, ассоциации, ассоциативное поле**.

Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом лингвистов к изучению концепта языкового сознания, который занимает особое место в современной лингвистике. Исследование концепта «радость» является интересным и важным, так как имеет большое значение в системе деятельности человека, вследствие чего отражается во множестве семантических воплощений.

Целью настоящей работы является изучение концепта «радость» в языковом сознании носителей английского, русского и якутского языков. В качестве материала для исследования выступили ассоциативные и толковые словари английского, русского и якутского языков.

Теоретическая значимость определяется тем, что в работе выявлены сходства и различия в образах мира представителей английской, русской и якутской культур, которые характеризуют их поведение, оценку и отношение к миру. Полученные данные могут быть использованы в дальнейших кросс-культурных исследованиях языкового сознания.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что данные могут быть использованы при составлении словарей, а также на практических курсах по лингвокультурологии, психолингвистики.

В настоящее время термин «концепт» является ключевым понятием когнитивной лингвистики. Однако, несмотря на то, что понятие концепт можно считать для современной когнитивистики утвердившимся, его содержание существенно варьируется в концепциях разных научных школ и отдельных ученых.

В нашем исследовании мы опираемся на определение академика Н.Ю. Шведовой, определяющей концепт как «содержательную сторону словесного знака, за которой стоит понятие, принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека» [1].

Ю.Н. Караулов отмечает несколько способов упорядочения состава ассоциативного поля: синтагматико-прагматический, лексический, морфологический, синтаксический, статистический и др. При этом Ю.Н. Караулов считает, что для изучения национально-культурных особенностей языкового сознания разных этносов удобно пользоваться структурой, названной «семантическим гештальтом» ассоциативного поля. Такая структура поля «предполагает естественную семантическую классификацию входящих в поле ассоциатов и составляется из нескольких семантических зон, каждая из которых является характеристикой некоторого существенного признака» [2].

«Семантический гештальт» в нашем исследовании применяется для выявления ядра и периферии концепта «радость». Полученные исследования помогают составить представления о смыслах, культуре лежат в языковом сознании для носителей английского, русского и якутского языков.

Для репрезентации семантической зоны исследуемого концепта по методу Ю.Н. Караулова и выделенным им семантическим зонам определяем его «семантический гештальт».

«Структура семантического гештальта представляет собой семантическую классификацию входящих в поле реакций и состоит из нескольких семантических зон, объединяющих характерные для определенного языкового сознания признаки понятия и предмета» [3]. Для анализа мы делим концепт «радость» на семантические зоны: «Кто», «Что», «Какой», «Что делать».

Английское ассоциативное поле:

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КТО»

Girl / девочка (0,1%), Boy / мальчик (0,05%), Child / ребенок (0,05%), Dog / собака (0,05%), Gal / девчонка (0,05%), Man / человек (0,05%), Sister / сестра (0,05%), Woman / женщина (0,05%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «человек»: Girl / девочка (0,1%), Boy / мальчик (0,05%), Gal / девчонка (0,05%), Man / человек (0,05%), Woman / женщина (0,05%). **(0,3%).**

Признак «семья»: Child / ребенок (0,05%), Sister / сестра (0,05%). **(0,1%).**

Признак «животное: Dog / собака (0,05%). **(0,05%).**

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ЧТО»

Sorrow / горе (11%), Happiness / счастье (7%), Sadness / печаль (1%), Christmas / Рождество(1%), Love / любовь (0,6%), World / мир (0,4%), Hate / ненависть (0,1%), Gladness / радость (0,05%), Anger / гнев (0,05%), Smile / улыбка (0,05%), Laugh / смех (0,05%), Elation / восторг (0,05%), Hope / надежда (0,05%), Laughter / смех (0,05%), Fear / страх (0,05%), Delight / восторг (0,05%), Health / здоровье (0,05%), Peace / мир (0,05%), Tears / слезы (0,05%), Bliss / блаженство (0,05%), Mirth / радость (0,05%), Relief / рельеф (0,05%), Bolls / коробочка (0,05%), Despair / отчаяние (0,05%), Exuberance / изобилие (0,05%), Help / помощь (0,05%), Pleasure / удовольствие (0,05%), Shout / крик (0,05%), Wash / мытье (0,05%), Alacrity / живость (0,05%), Bed / кровать (0,05%), Benefit / выгода (0,05%), Birth / рождение (0,05%), Bread / хлеб (0,05%), Crying / плач (0,05%), Dance / танец (0,05%), Depression / депрессия (0,05%), Dream / мечта (0,05%), Eating / еда (0,05%), Emotion / эмоция (0,05%), Freedom / свобода (0,05%), Fright / испуг (0,05%), Glee / ликование (0,05%), Hat / шляпа (0,05%), Heaven / небо (0,05%),

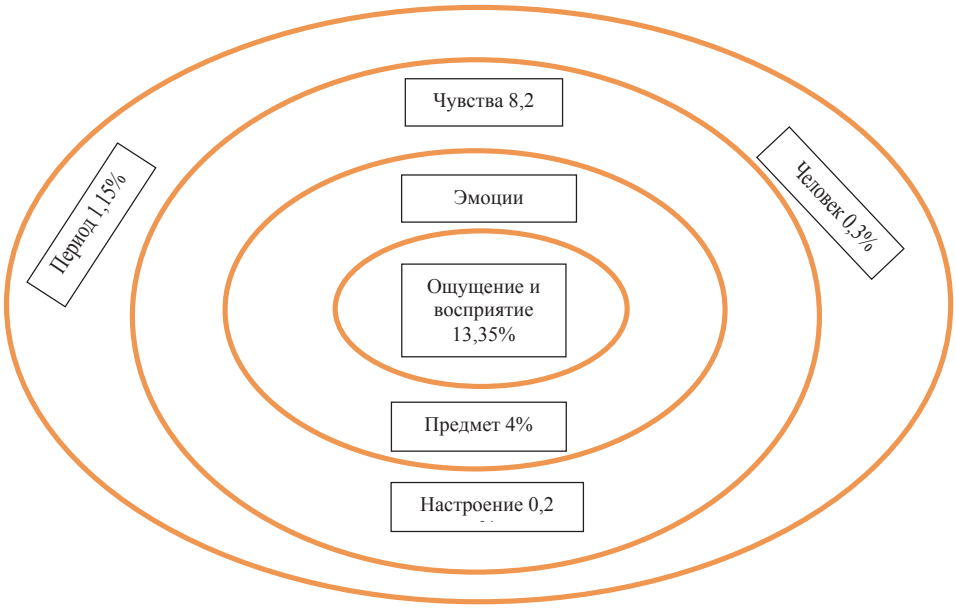


Рис. 1. Английское ассоциативное поле

Holiday / выходной (0,05%), Home / дом (0,05%), Hurt / вред (0,05%), Jump / прыжок (0,05%), Leap / скачок (0,05%), Life / жизнь (0,05%), Money / деньги (0,05%), Music / музыка (0,05%), Nature / природа (1%), News / новости (1%), Night / ночь (1%), Pain / боль (0,05%), Party / вечеринка (0,05%), Pride / гордость (0,05%), Ride / поездка (0,05%), Room / комната (0,05%), School / школа (0,05%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «ощущение – восприятие»: Sorrow / горе (11%), Sadness / печаль (1%), World / мир (0,4%), Smile / улыбка (0,05%), Laugh / смех (0,05%), Elation / восторг (0,05%), Hope / надежда (0,05%), Laughter / смех (0,05%), Delight / восторг (0,05%), Health / здоровье (0,05%), Peace / мир (0,05%), Tears / слезы (0,05%), Bliss / блаженство (0,05%), Help / помощь (0,05%), Shout / крик (0,05%), Wash / мытье (0,05%), Benefit / выгода (0,05%), Crying / плач (0,05%), Depression / депрессия (0,05%), Dream / мечта (0,05%), Freedom / свобода (0,05%), Glee / ликование (0,05%), Hurt / вред (0,05%), Jump / прыжок (0,05%), Leap / скачок (0,05%) **(13,35%).**

Признак «чувство»: Happiness / счастье (7%), Love / любовь (0,6%), Hate / ненависть (0,1%), Gladness / радость (0,05%), Anger / гнев (0,05%), Fear / страх (0,05%), Mirth / радость (0,05%), Despair / отчаяние (0,05%), Pleasure / удовольствие (0,05%), Emotion / эмоция (0,05%), Fright / испуг (0,05%), Pain / боль (0,05%), Pride / гордость (0,05%) (8,2%).

Признак «период»: Christmas / Рождество (1%), Birth / рождение (0,05%), Holiday / выходной (0,05%), Night / ночь (0,05%) **(1,15%).**

Признак «предмет»: Bolls / коробочка (1%), Bed / кровать (1%), Hat / шляпа (1%), Money / деньги (1%) **(4%).**

Признак «природа»: Alacrity / живость (0,05%), Heaven / небо (0,05%), Nature / природа (0,05%) **(0,15%).**

Признак «развлечение»: Dance / танец (0,05%), Music / музыка (0,05%), News / новости (0,05%), Party / вечеринка (0,05%), Ride / поездка (0,05%) **(0,25%).**

Признак «еда»: Bread / хлеб (0,05%), Eating / еда (0,05%) **(0,1%).**

Признак место: Home / дом (0,5%), Room / комната (0,05%), School / школа (0,05%) **(0,15%).**

Признак «жизнь и смерть»: Life / жизнь (0,05%) **(0,05%).**

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КАКОЙ»

Happy / счастливый (11%), Sad / печальный (1,1%), Glad / довольный (0,8%), Good / хороший (0,05%), Wonderful / замечательный (0,05%), Bright / яркий (0,05%), Divine / божественный (0,05%), Light / легкий (0,05%), Right / правильный (0,05%), Great / великий (0,05%), Nice / милый (0,05%), Sweet / сладкий (0,05%), Unhappy / несчастливый (0,05%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «эмоции»: Happy / счастливый (11%), Sad / печальный (1,1%), Glad / довольный (0,8%), Unhappy / несчастливый (0,05%) (12,95%).

Признак «качество»: Good / хороший (0,05%), Wonderful / замечательный (0,05%), Bright / яркий (0,05%), Divine / божественный (0,05%), Light / легкий (0,05%), Right / правильный (0,05%), Great / великий (0,05%), Nice / милый (0,05%), Sweet / сладкий (0,05%) **(0,45%).**

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ДЕЛАТЬ»

Cry/плакать (0,05%), Enjoy / наслаждаться (0,05%), Bless / благословить (0,05%), Know / знать (0,05%), Made / делать (0,05%), Mourn / оплакивать (0,05%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «настроения»: Cry / плакать (0,05%), Enjoy / наслаждаться (0,05%), Bless / благословить (0,05%), Mourn / оплакивать (0,05%) **(0,2%).**

Признак «досуг и образования»: Know / знать (0,05%), Made / делать (0,05%) (0,1%).

Концепт «радость» в языковом сознании носителей английского языка по результатам данного распределения можно представить в виде следующего круга (рис. 1):

Как мы видим, из рис. № 1, ядром концепта «радость» является признак «ощущение и восприятие». Это показывает, что для носителей английского языка важно то, как они ощущают и воспринимают радость, что они испытывают в момент реакции. Они воспринимают радость через мир, улыбку, смех, восторг, надежду.

Ближней периферией концепта «радость» является реакция **«эмоции»**. Для англичан радость ассоциируется с различным спектром эмоций, которые оцениваются как положительные или отрицательные. В данное поле входят такие реакции, как Happy / счастливый, Sad / печальный, Glad / довольный, Unhappy / несчастливый.

На дальней периферии концепта «радость» мы можем видеть такие признаки, как **«чувства»** и **«предмет»**. Для носителей английской традиции радость ассоциируется с такими сильными чувствами, как Happiness / счастье, Love / любовь, Hate / ненависть, Anger / гнев, Fear / страх.

Крайняя периферия признак **«период»** имеет такие реакции, как Christmas / Рождество, Birth / рождение, Holiday / выходной, Night / ночь. Это периоды нашей жизни, когда время измеряется через праздничные или значимые события жизни, это время ожидания радости и положительных эмоций.

Русское ассоциативное поле

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КТО»

Признак «семья»: мама (1%), ребенок (0,4%) **(1,4%).**

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ЧТО»:

Счастье (23%), Улыбка (16%), Смех (11%), Грусть (7%), Горе (6%), Веселье (5%), Печаль (3%), Праздник (2%), Любовь (1,3%), Огорчение (1,3%), Подарок (1%), Успех (1%), Слезы (1%), Удача (1%), Гадость (1%), Гордость (1%), Деньги (1%), Жизнь (1%), Злость (1%), Миг (1%), Разочарование (0,9%), Солнце (0,9%), Чувство (0,9%), Свет (0,4%), Бесконечность (0,4%), Боль (0,4%), Весть (0,4%), Вопль (0,4%), Восторг (0,4%), Восхищение (0,4%), Встреча (0,4%), День (0,4%), Добро (0,4%), Дом (0,4%), Зачет (0,4%), Здоровье (0,4%), Зло (0,4%), Кайф (0,4%), Компания (0,4%), Конфеты (0,4%), Легкость (0,4%), Минута (0,4%), Мороженое (0,4%), Настроение (0,4%), Несчастье (0,4%), Аэропорт (0,4%), Душа (0,4%), Желание (0,4%), Небо (0,4%), Постель (0,4%), Поцелуй (0,4%), Удовлетворение (0,4%), Успокоение (0,4%), Скука (0,4%), Старость (0,4%), Цветы (0,4%), Школа (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «ощущение – восприятие»: Улыбка (16%), Смех (11%), Успех (1%), Слезы (1%), Удача (1%), Гадость (1%), Свет (0,4%), Бесконечность (0,4%), Весть (0,4%), Вопль (0,4%), Встреча (0,4%), Добро (0,4%), Здоровье (0,4%), Зло (0,4%), Кайф (0,4%), Компания (0,4%), Легкость (0,4%), Душа (0,4%), Желание (0,4%), Поцелуй (0,4%), Скука (0,4%) **(37%)**.

Признак «чувства»: Счастье (23%), Грусть (7%), Горе (6%), Веселье (5%), Печаль (3%), Любовь (1,3%), Огорчение (1,3%), Гордость (1%), Злость (1%), Разочарование (0,9%), Чувство (0,9%), Боль (0,4%), Восторг (0,4%), Восхищение (0,4%), Настроение (0,4%), Удовлетворение (0,4%), Успокоение (0,4%) **(51,5%)**.

Признак «период»: Миг (1%), День (0,4%), Минута (0,4%), Старость (0,4%) **(2,2%).**

Признак «предмет»: Деньги (1%), Постель (0,4%) **(1,4%)**.

Признак «природа»: Солнце (0,9%), Небо (0,4%), Цветы (0,4%) **(1,7%)**.

Признак «развлечения»: Подарок (1%) **(1%)**.

Признак «еда»: Конфеты (0,4%), Мороженое (0,4%) **(0,8%)**.

Признак «место»: Дом (0,4%),Аэропорт (0,4%). **(0,8%)**.

Признак «жизнь и смерть»: Жизнь (1%) **(1%)**.

Признак «образование»: Зачет (0,4%), Школа (0,4%) **(0,8%)**.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КАКОЙ»

Большая (1%), Бурная (0,4%), Глупая (0,4%), Классная (0,4%), Мимолетная (0,4%), Нежданная (0,4%), Неожиданная (0,4%), Общая (0,4%), Огромная (0,4%), Великая (0,4%), Искренняя (0,4%), Редкая (0,4%), Чужая (0,4%), Яростная (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «продолжительность»: Большая (1%), Мимолетная (0,4%), Общая (0,4%), Огромная (0,4%) **(2,2%)**.

Признак «эмоции»: Нежданная (0,4%), Неожиданная (0,4%), Бурная (0,4%), Глупая (0,4%), Классная (0,4%) Великая (0,4%), Искренняя (0,4%), Редкая (0,4%), Чужая (0,4%), Яростная (0,4%) **(4%)**.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ДЕЛАТЬ»

Смеяться (0,4%), Веселиться (0,4%), Принести (0,4%), Улыбаться (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «настроение»: Смеяться (0,4%), Веселиться (0,4%), Улыбаться (0,4%) **(1,2%)**.

Признак «движения»: Принести (0,4%) **(0,4%)**.

Признак «физическое состояние»: Опухнуть (0,4%) **(0,4%)**.

Концепт «радость» в языковом сознании носителей английского языка по результатам данного распределения можно представить в виде следующего круга (рис. 2).

Как мы видим на рис. 2, ядром концепта «радость» является признак **«чувства»**, что говорит о том, что носители русского языка оценивают радость наравне с такими сильными чувствами, как Счастье, Грусть, Горе, Веселье, Печаль, Любовь, Огорчение, Гордость.

На ближней периферии находится признак **«ощущение и восприятие»**. Для носителей русского языка радость соотносится со следующими реакциями: Улыбка, Смех, Успех, Слезы, Удача, Гадость, Свет, Бесконечность, Весть.

На дальней периферии расположен признак – **«эмоции»**, что связано с глубокой эмоциональностью русского народа, яркостью и интенсивностью проявления эмоций, как положительных, так и отрицательных.

Крайняя периферия – признак **«природа»** – имеет такие реакции, как Солнце, Небо, Цветы. Радость связана с природными явлениями и объектами. Здесь нашла отражение такая национальная песенная традиция, когда образ человека имел в песнях постоянный природный образ – метафору (к примеру: девушка – березка, богатырь – дуб и т. д.).

Якутское ассоциативное поле:

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КТО»

Признак «человек»: Табаарыстар/друзья (0,4%) **(0,4%)**.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ЧТО»

Дьол / счастье (23%), Хомойуу / печаль (10%), Күлүү / смех (4%), Күн / солнце (1,8%), Мичээр / улыбка (1,8%), Бырааһанньык / праздник (1,8%), Үөрүү / радость (0,4%), Астыныы / наслаждение (0,4%), Бүтэрии / завершение (0,4%), Баҕа санаа / пожелания (0,4%), Киинэ / кино (0,4%), Көрсүһүү / встреча (0,4%), Кыайыы / победа (0,4%), Сонун / новость (0,4%), Сор / несчастье (0,4%), Соргу / неудача (0,4%), Сурах / весть (0,4%), Сыана / цена (0,4%), Таптал / любовь (0,4%), Тиис / зуб (0,4%), Тускул / благополучие (0,4%), Хомолто / печаль (0,4%), Ытааһын / плач (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «ощущение – восприятие»: Күлүү / смех (4%), Мичээр / улыбка (1,8%), Бүтэрии / завершение (0,4%), Баҕа санаа / пожелания (0,4%), Кыайыы / победа (0,4%), Соргу / неудача (0,4%), Тускул / благополучие (0,4%), Ытааһын / плач (0,4%) **(8,2)**.

Признак «чувства»: Дьол / счастье (23%), Хомойуу / печаль (10%), Үөрүү / радость (0,4%), Астыныы / наслаждение (0,4%), Сор / несчастье (0,4%), Хомолто / печаль (0,4%) **(34,6)**.

Признак «природа»: Күн / солнце (1,8%) **(1,8)**.

Признак «развлечения»: Бырааһанньык / праздник (1,8%), Киинэ / кино (0,4%), Көрсүһүү / встреча (0,4%) **(2,6)**.

Признак «СМИ»: Сонун / новость (0,4%), Сурах / весть (0,4%) **(0,8)**.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «КАКОЙ»

Үчүгэй / хороший (2,3%), Сырдык / светлый (1,8%), Ытанньах / плаксивый (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «качество»: Үчүгэй / хороший (2,3%), Сырдык / светлый (1,8%) **(4,1)**.

Признак «характера»: Ытанньах / плаксивый (0,4) **(0,4)**.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЗОНА «ДЕЛАТЬ»

Көтүү / летать (36%), Дьоллонуу / становиться счастливым (0,4%), Күүтэр / ждать (0,4%), Күлбүт / посмеяться (0,4%), Кэллэ / пришел (0,4%), Сүтүү / теряться (0,4%).

Реакции, попавшие в данную зону, не имеют общего, поэтому мы распределили их по семантической близости.

Признак «движения»: Көтүү / летать (36%), Сүтүү / теряться (0,4%) **(36,4)**.

Признак «настроения»: Дьоллонуу / становиться счастливым (0,4) **(0,4)**.

Признак «физическое состояние»: Күүтэр / ждать (0,4%), Күлбүт / посмеяться (0,4%) **(0,8)**.

Концепт «радость» в языковом сознании носителей английского языка по результатам данного распределения можно представить в виде следующего круга (рис. 3):

Как мы видим на рис. № 3, ядром концепта «радость» является признак **«движение»**. К данному признаку относятся такие реакции, как Көтүү / летать, Сүтүү / теряться. Для носителей якутского языка частотной реакцией является реакция көтүү, это можно объяснить тем, что в якутском языке есть устойчивое «үөрүү-көтүү» (восторг), которое они употребляют при чувстве радости, восторга.

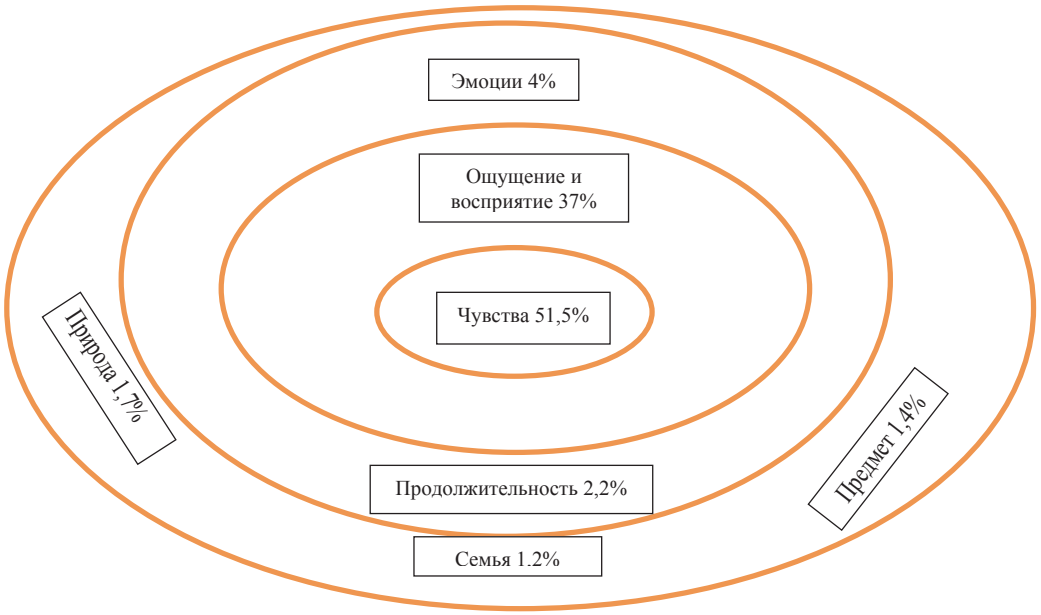


Рис. 2. Русское ассоциативное поле

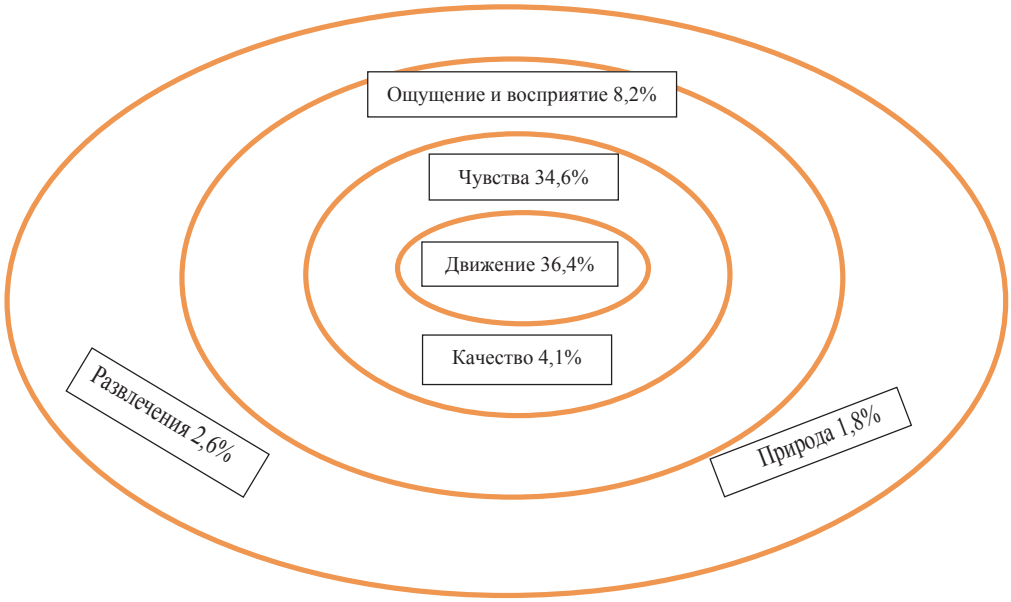


Рис. 3. Якутское ассоциативное поле

На ближней периферии находится признак **«чувства»**. Для якутов радость воспринимается, как Дьол / счастье, Хомойуу / печаль, Үөрүү / радость, Астыныы / наслаждение, Сор / несчастье, Хомолто / печаль. Это говорит о том, что якуты испытывают радость при сильных чувствах.

На дальней периферии находится признак **«ощущение и восприятие»**. Носители якутского языка соотносят радость с такими реакциями, как Күлүү / смех, Мичээр / улыбка, Бүтэрии / завершение, Баҕа санаа / пожелания, Кыайыы / победа.

На крайней периферии под признаком **«развлечения»** расположены реакции Бырааһанньык / праздник, Киинэ / кино, Көрсүһүү / встреча. Данные события в жизни испытуемые воспринимают как праздник, радостное время, проведенное в кругу близких или друзей.

Анализ исследуемой темы на примере трех языков – английского, русского, якутского – показал, что их носители дают различные реакции-признаки на концепт «радость». Так, в английском языке ядро концепта «joy» представлено признаком «ощущение и восприятие», что демонстрирует важность и ценность этого понятия в обыденной жизни. Они воспринимают радость через улыбку, смех, восторг, надежду.

В русском языке ядро концепта «радость» представлено признаком «чувства», что характеризует силу чувств (Счастье, Грусть, Горе, Веселье, Печаль, Любовь, Огорчение, Гордость) и экспрессию при проявлении данного чувства.

В якутском языке ядро концепта «үөрүү» определено признаком «движение» (Көтүү / летать, Сүтүү / теряться). Для носителей якутского языка частотной реакцией является «көтүү», что можно объяснить наличием в языке устойчивого парного сочетания слов – «үөрүү-көтүү» (радость-полет, обозначающее восторг).

Для иллюстрирования и классификации полученных реакций нами был составлен семантический гештальт по Ю.Н. Караулову для английского, русского и якутского языков, согласно которому мы выполнили классификацию полученных реакций по семантическим зонам. В процессе работы мы выявили ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию.

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. *Русский язык: Избранные работы*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
2. Караулов Ю.Н. Национальное самосознание в ассоциативно-вербальной сети. *Языковое сознание и образ мира*. 2008; № 3: 48–56.
3. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва: ИРЯ РАН, 1999.
4. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Москва: Академия наук СССР, 1959.
5. Слепцов П.А. *Большой токовый словарь якутского языка*. Новосибирск: Наука, 200; Т. IV.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
7. *Ассоциативный словарь якутского языка*. Available at: http://adictsakha.nsu.ru
8. Филиппова С.В. *Сопоставительный анализ русского и якутского языкового сознания (тематическое поле «семья»)*. Диссертация … кандидата филологических наук, Москва 2004; Т. 2.
9. *Якутский словарь*. Available at: http://sakhatyla.ru – официальный сайт.
10. Петрова Т.И. *Якутско-русский словарь*. Available at: http://www.twirpx.com/file/797767/
11. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners:* International Student Edition, 2002. Available at: https://vk.com/doc496035345_608701347?hash=giQfz96GU6v2S2XBX9sTnnUIQ0gMJ5YjVrhBtvDqt5L
12. *The Edinburgh Associative Thesaurus*. Available at: http://eat.rl.ac.uk
13. *Compact Oxford Dictionary, Thesaurus, and Wordpower Guide*. Oxford University Press, USA, 2006.
14. *Oxford American Thesaurus of Current English*. New York: Oxford University Press, 1999.
15. *Oxford Advanced Learner`s Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/

References

1. Shvedova N.Yu. *Russkij yazyk: Izbrannye raboty*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
2. Karaulov Yu.N. Nacional'noe samosoznanie v associativno-verbal'noj seti. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. 2008; № 3: 48-56.
3. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva: IRYa RAN, 1999.
4. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1959.
5. Slepcov P.A. *Bol'shoj tokovyj slovar' yakutskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 200; T. IV.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
7. *Associativnyj slovar' yakutskogo yazyka*. Available at: http://adictsakha.nsu.ru
8. Filippova S.V. *Sopostavitel'nyj analiz russkogo i yakutskogo yazykovogo soznaniya (tematicheskoe pole «sem'ya»)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Moskva, 2004; T. 2.
9. *Yakutskij slovar'*. Available at: http://sakhatyla.ru – oficial'nyj sajt.
10. Petrova T.I. *Yakutsko-russkij slovar'*. Available at: http://www.twirpx.com/file/797767/
11. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners:* International Student Edition, 2002. Available at: https://vk.com/doc496035345_608701347?hash=giQfz96GU6v2S2XBX9sTnnUIQ0gMJ5YjVrhBtvDqt5L
12. *The Edinburgh Associative Thesaurus*. Available at: http://eat.rl.ac.uk
13. *Compact Oxford Dictionary, Thesaurus, and Wordpower Guide*. Oxford University Press, USA, 2006.
14. *Oxford American Thesaurus of Current English*. New York: Oxford University Press, 1999.
15. *Oxford Advanced Learner`s Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-608-610

***Yusupov F.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: ferits@yandex.ru*

MORPHOLOGICAL METHOD OF TRANSMITTING THE CATEGORY OF POSSESSIVENESS IN THE TATAR DIALECT LANGUAGE. The author analyzes features of expression of the category of possessiveness of nouns in the Tatar dialect system. The noun in Tatar dialects, as in the literary language, combines the category of significant names with semantic and grammatical meanings of objectivity. Morphologically, nouns in the language are characterized by the categories of case, number, possessiveness and their system of word formation. The task of the study is to analyze the category of possessiveness in the dialects of the Tatar language and identify distinctive features from the literary language. The work seems relevant, since the study reveals many features of functioning of certain grammatical forms in the existing dialects of the Tatar language.

Key words: **category of possessiveness, noun, Tatar language, dialectology, linguistics.**

***Ф.Ю. Юсупов**, д-р филол. наук, проф., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, E-mail: ferits@yandex.ru*

МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ КАТЕГОРИИ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В ТАТАРСКОМ ДИАЛЕКТНОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье автор анализирует особенности выражения категории принадлежности имен существительных в татарской диалектной системе. Имя существительное в татарских диалектах, как и в литературном языке, объединяет категорию знаменательных имен с семантическими и грамматическими значениями предметности. В морфологическом отношении имена существительные в языке характеризуются категориями падежа, числа, принадлежности и своей системой словообразования. Целью данного исследования является анализ категории принадлежности в диалектах татарского языка и выявление отличительных черт от литературного языка. Работа представляется актуальной, так как такое исследование раскрывает многие особенности функционирования тех или иных грамматических форм в существующих диалектах татарского языка.

Ключевые слова: **категория принадлежности, имя существительное, татарский язык, диалектология, лингвистика.**

Освещение проблемы категории принадлежности на материале диалектного языка имеет большое значение для татарского языкознания, в частности, для решения общих вопросов морфологии и синтаксиса литературного языка. Категория принадлежности литературного татарского языка явоялется объектом исследования многих татарских языковедов. Вместе с тем вопросы данного языкового явления татарского диалектного языка ранее в научных трудах специально не изучались. Это определяет актуальность нашего исследования.

Целью данной работы является анализ категории принадлежности в диалектах татарского языка. Основными задачами исследования стали следующие: определение морфологических особенностей употребления аффиксов принадлежности; анализ форм выражения, значений и грамматических форм категории принадлежности в татарской диалектной системе; выявление отличительных черт функционирования данной категории от литературного языка. В работе использованы описательный, сравнительно-сопоставительный и статистический методы исследования.

Источником исследования послужили материалы диалектологических экспедиций и записей автора в различные населенные пункты компактного проживания татар, опубликованные труды по татарской диалектологии, труды по истории и этнографии татарского народа, накопленные источники по диалектной лексикографии. Научная новизна статья состоит в том, что впервые дана системная характеристика категории принадлежности в диалектной системе татарского языка. Теоретические результаты могут быть использованы в ходе разработок проблем татарского языкознания и общей тюркологии. Практическая значимость определяется тем, что результаты нашего исследования могут быть применены для разработки спецкурсов по татарской диалектологии и морфологии татарского языка.

В татарском диалектном языке одной из активных грамматических категорий имен существительных является категория принадлежности. Она выражает одновременно предмет обладания и одно из трех лиц его обладателя и, таким образом, указывает на отнесенность предмета к определенному грамматическому лицу. Ведущим грамматическим значением данной категории является выражение принадлежности чего-либо или кого-либо к лицу, обозначенному специальными аффиксами принадлежности с фонетическими вариантами, которые распределяются в зависимости от фонетического конца слова и огласовки его в целом. В зависимости от формы выражения принадлежности и значения различают конкретную и абстрактную формы категории принадлежности. Конкретная форма категории принадлежности в татарском диалектном языке выражается тремя способами: морфологическим, морфолого-синтаксическим, синтаксическим, что характерно для литературного татарского и многих тюркских языков. В данной статье мы рассмотрим морфологический способ выражения данной категории.

При морфологическом способе с помощью специальных аффиксов категории принадлежности, исторически входящих к личным местоимениям, указывается и на предмет обладания, и на лицо обладателя. При данном способе грамматическое значение принадлежности представлено формами трех лиц в единственном и множественном числах. Морфологический способ выражения принадлежности является превалирующим во всех диалектах татарского языка. Для всех говоров среднего и мишарского (западного) диалектов характерен кыпчакский тип аффиксов. Лишь в диалектах сибирских татар наблюдаются варианты аффиксов II лица множественного числа *-(ы)ңыс/-(е)ңес*, которые сближает их с огузскими языками. В остальном отличие от литературного языка в этой области наблюдается лишь в фонетических вариантах аффиксов. Рассмотрим эти аффиксы.

Аффиксы личной принадлежности в словах, оканчивающихся на гласный:

Единственное число:

I лицо **– -м:** *балам* ‘мой ребенок’,

II лицо – **-ң; -н**: *балаң / балан* ‘твой ребенок’,

III лицо – **-сы/-се:** *баласы* ‘его ребенок’.

Множественное число:

I лицо – -быз, -без; -быс, -бес: *балабыз / палабыс* ‘наш ребенок’,

II лицо – -гыз/-гез; -гыс/-гес; -ңыс/-ңес: *балагыз / палагыс / палаңыс* ‘ваш ребенок’,

III лицо – -лары/-ләре: *балалары / палалары* ‘их дети’.

В словах, оканчивающихся на согласный:

Единственное число:

I лицо – -ым/ -ем: *авылым* ‘моя деревня’,

II лицо – -ың/-ең; -ын/-ен; авылың / авылын‘твоя деревня’.

III лицо – ы /-е: *авылы* ‘его деревня’.

Множественное число:

I лицо – -ыбыз / -ебез; -ыбыс/-ебес: авылыбыз / авылыбыс ‘наша деревня’.

II лицо – -ыгыз/-егез; -ыгыс/-егес; -ыңыс/-еңес: *авылыгыз / авылыгыс / авылыңыс* ‘ваша деревня’.

III лицо – -лары / -ларе: *авыллары* ‘их деревни’.

По употреблению аффиксов принадлежности I и II лица средний и мишарский диалекты обнаруживают большое сходство с литературным языком. Здесь можно говорить лишь о фонетическом варианте аффикса II лица единственного числа – ***-ын/-ен.*** Этот архаичный аффикс больше всего характерен для цокающих говоров мишарского диалекта, хотя, как отмечает Л.Т. Махмутова, в говоры этого диалекта все активнее проникает его заднеязычный вариант – ***-ың/-ең*** [1, с. 108]. В среднем диалекте архаичная форма ***-ын/-ен*** сохранилась в основном в говорах крещеных татар Заказанья, Нижнего Прикамья [2, с. 73–74]. Таким образом, форма ***-ын/-ен*** на татарской лингвистической территории образует изоглоссу ограниченного характера на фоне изоглоссы *-ын/* ***-ен,*** охватывающей все основные говоры среднего и мишарского диалектов. В диалектах сибирских татар вариант *-ын/-ен* аффикса II лица категории принадлежности не отмечен.

Примеры: *Кайнам белән икәү генә йәшибез* (Живем только вдвоем со своей свекровью); *Пидуран нәстә эшләп утыра?* (Чем занята твоя Федора?) – заказанский говор среднего диалекта; *Малайын урманга китте?* (Твой сын ушел в лес?); *Бызавын бу йакка йогыра бара* (Твой теленок бежит в эту сторону) – кузнецкий говор мишарского диалекта.

Аффиксы I лица множественного числа *-быз/-без; -ыбыз/-ебез*, а также II лица *-гыз/-гез; -ыгыз/егез* характерны для всех говоров среднего и мишарского диалектов, тем самым указанные диалекты обнаруживают большое сходство с литературным языком: *Мунчабыз бик искергән* (Наша баня очень старая) – заказанский говор среднего диалекта; *Мәктәбебез бик зур безнен* (Наша школа очень большая) – чистопольский говор мишарского диалекта.

Фонетические варианты I и II лица множественного числа, обусловленные оглушением конечного *-з*, характерны лишь для диалектов сибирских татар, и наличие данной особенности противопоставляется не только литературному, но и всем остальным диалектам татарского языка. В среднем в мишарском диалектах, как и в литературном языке, наблюдается лишь частичное оглушение конеч-

ного *-з* аффикса: *з>с*. Примеры: *Машинабыс аwыл циттә калты* (Наша машина осталась на окраине села); *Күлебестә палых кэн пулатыхан* (В нашем озере много рыбы) – заболотный говор тоболо-иртышского диалекта.

В барабинском диалекте, а также тевризском говоре тоболо-иртышского диалекта сибирских татар во II лице множественного числа параллельно с формой *-гыс/-гес* употребляется вариант *-ыңыс/-еңес*: *Ата-инәңес Касанта йәшәйте пулыр* (Видимо, ваши родители живут в Казани); *Йулыңыс оссон ийән* (Оказывается, вам предстоит долгий путь) – барабинский диалект.

Выражение значения принадлежности предмета к третьему лицу при помощи аффикса -ы/-е (после основ с конечным гласным), а также ***-сы/-се*** (после основ на гласный) характерно для заказанских групп говоров среднего диалекта. В остальных говорах эти формы занимают доминирующее положение, где наблюдаются конкурирующие варианты. В диалектах сибирских татар аффиксы **III** лица ***-ы/-е, -сы/-се*** своих конкурентов не имеют и тем самым обнаруживают большое сходство с литературным языком. Употребляются эти аффиксы и во многих говорах мишарского диалекта параллельно с другими формами, выражающими значение принадлежности III лица. Следует отметить, что в III лице во всех говорах татарского языка наблюдается сильное ослабление значения принадлежности по сравнению с аффиксами I и II лица. Примеры: *Кийәwе күп итеп утын алып кайтты* (Его зять привез много дров); *Өйө, жорт- жире аңга калган* (Его дом, все его постройки достались ему) – заказанский говор среднего диалекта.

В некоторых окраинных говорах среднего диалекта, не испытавших сильного влияния литературного языка, например, в каринском и глазовском, аффикс ***-ы/-е*** совершенно не употребляется. Аффикс ***-сы/-се*** употребляется лишь в составе аффикса абстрактной принадлежности *-нынкы/-ненке*: **нынкы + сы/-ненке +се: -ныкысы/- некесе,** которые выступают в предложении в функции определения (*анынкысы китап* (его книга); *аларнынкысы ызба* (их дом) и т. д.). Таким образом, в этих говорах морфологический (синтетический) тип выражения идеи принадлежности при помощи аффиксов **-ы,/-е; -сы/-се** отсутствует.

В говоре пермских татар, частично в соседних – златоустовском, красноуфимском – говорах среднего диалекта, в определительных сочетаниях аффикс принадлежности **III** лица ***-сы/-се*** может присоединиться также к некоторым прилагательным, местоимениям и числительным: *Берсе дусты килгән иде* (Приходил один его друг); *Берсе кызым үзем белән* (Одна дочь со мной) – красноуфимский говор среднего диалекта.

Употребление вышеназванных частей речи в сочетании с аффиксом принадлежности *–сы/-се* наблюдается и в развернутых определениях: *Минем берсе кызым* (Одна из моих дочерей); *Ансы зурсы йорт аларның* (Этот большой дом принадлежит им) – красноуфимский говор среднего диалекта.

Как показывают примеры, аффикс принадлежности присоединяется к определению тогда, когда выделяется один из однородных предметов, лиц и явлений, делается на нем логическое ударение для более точного указания отношений принадлежности [3, с. 122].

В некоторых говорах среднего диалекта, в частности в нагорном, параньгинском, карино-глазовском, а также в говоре крещеных татар наблюдается удвоение аффикса принадлежности III лица. Указанная особенность характерна и для говоров мишарского диалекта, распространенного на территории Татарстана, также Мордовии и Пензенской области. Однако в говорах, где наблюдается данное явление, определенной закономерности удвоения аффикса не существует: одни слова употребляются преимущественно или только с удвоенным аффиксом, для других такое употребление факультативно. В говорах существует два вида удвоенных аффиксов: а) аффикс ***-сы/-се*** присоединяется после аффикса принадлежности ***-ы/-е:*** *Әйбересе иугала күрмәсен* (Смотри, чтобы не потерялись его вещи); *Йокы урнысы әзер, йатсагыз* (Если будете ложиться спать, постель готова) – чистопольский говор мишарского диалекта; б) в определенной группе субстантивированных именных частей речи, особенно в местоимениях, некоторых числительных и прилагательных наблюдается удвоение аффикса ***-сы/-се***. Такое сочетание аффикса принадлежности характерно, прежде всего, для количественных, порядковых и собирательных числительных, которые передают значение собирательности: *бере /береесе /берсесе* (один из), *икәwе /икәwесе (второй из) и т. п.*

Удвоение аффикса принадлежности *-сы/-се* дополнительных оттенков значения не вносит: *Бусысы безгә калсын, ансысы сезгә булыр* (Это оставь нам, а вот то будет вам); *Кайсысы быйыл мәктәпкә бара?* (Который из них идет в этом году в школу?) – нагорный говор среднего диалекта. Удвоение аффикса принадлежности субстантивированных прилагательных наблюдается не во всех отмеченных выше говорах и встречается лишь в ограниченной группе слов: *Зурсысы монда гына иде* (Старший из них только что был здесь); *Бийегесе үземә дә ошый* (Тот, который выше, мне самому нравится) – параньгинский говор среднего диалекта.

В говорах пермских, частично в соседних златоустовских и красноуфимских татар некоторые прилагательные, местоимения, а также числительные могут принимать аффиксы принадлежности, когда они выступают в определительных сочетаниях: *Берсесе дусты килгәнийе* (Приходил один его друг); *Берсе кызым күрше аwылда йәши* (Одна из моих дочерей живет в соседней деревне).

Считается, что в тюркских языках факультативное присоединение второго аффикса происходит чаще всего вследствие десемантизации и слияния аффикса с корневым элементом. В говорах среднего и мишарского диалектов данное положение относится прежде всего к удвоенным аффиксам разных концовок слов, в частности, сочетания ***–ы + сы/ -е + се: -ысы/-есе,*** где первый аффикс ***-ы/-е*** говорящим не воспринимается в значении принадлежности **III** лица. Удвоенный аффикс ***-сысы/-сесе,*** по нашему наблюдению, перед угрозой утраты данного значения стремится усилить его.

Во многих говорах среднего и мишарского диалекта аффиксы принадлежности могут присоединяться и к относительным прилагательным на ***-гы/ -ге, -кы/-ке*** с временной семантикой, подвергая их адвербиализации: *быйылгысы* ‘в этом году’; *былтыргысы* ‘в прошлый год’; *көзгесе* ‘осенью’; *жәйгесе* ‘летом’; *кышкысы* ‘зимой’, *иртәнгесе* ‘утром’ и т. д. Примеры: *Былтыргысы печән әйбәт булмады, быйылгысы – аллага шөкер* (В прошлом году сено было неважным, (а) в этом году – слава богу); *Бүгенгесе күренмәде* (Сегодня его не было видно), *Әлегесе мал күп була торганыны* (Раньше скотины было много) – заказанский говор среднего диалекта. Чаще всего эти слова в предложении употребляются в функции определения и выражают атрибутивные отношения: *Былтыргысы йылны килгәннәр иде туганайларыбыз* (Наши родственники приезжали в прошлом году); *Жәйгесе багытта бик рәхәт була* (Летом бывает очень хорошо) – говор крещеных татар среднего диалекта. В говорах среднего диалекта аффиксы принадлежности *-ы/-е, -сы/-се* могут присоединяться и к некоторым послелогам, выражающим сравнительно-уподобительные значения. При таком употреблении идея принадлежности чаще всего нейтрализуется атрибутивными или адвербиальными значениями: *Анын шайысы беркем алмады* (Никто столько не взял, сколько он); *Бу хәтлесе үк булмас инде* (До такой степени уж не будет); *Аның кадәрлесен әйтә алмыйм* (Не могу сказать это) – заказанский говор среднего диалекта.

Во многих говорах среднего и мишарского диалектов аффиксы принадлежности -ы/ -е, чаще всего *-сы/-се* широко употребляются в качестве вокатива, т. е., сочетаясь с терминами родства и свойства, выражают почтительность при обращении к адресату, нарочито подчеркивая значение обладания или принадлежности данного лица к другому лицу, обозначенного аффиксом принадлежности: *Әнисе, бу баланы йокларга сал эле* (Мать (обращение мужа к жене), уложи этого ребенка спать); *Әтисе, син кайчан кайтыргауйлысыц?* (Отец (обращение жены к мужу), ты когда думаешь вернуться?); *Дәү эние, малайыцны кара эле!* (Бабушка, посмотри на своего сыночка!); *Дәү әтийе, бер сүз булса да әйт инде* (Дедушка, скажи хотя бы слово) – заказанский говор среднего диалекта.

В говоре пермских татар термины родства II лица при обращении к детям, в отличие от всех говоров и литературного языка, оформляются в форме III лица: *Чәй эчэм, картәни –Эчәрсең кәзер, апасы* (вместо *апаң*) *эчеп бетсен әле* (Бабушка, буду чай пить – Сейчас будешь пить, пусть (сначала) тетенька напьется); *Кичкедә мин сине ызур әбийенә (әбиеңә) аппарсш эле* (Вечером я тебя возьму к (твоей) тетке); *Аппалары* (вместо *апаларың*) *җанына җаматай кийенеп чыккансың* (Ты вышла к тетям (дословно – к их тетям), плохо одетая) [3, с. 122–123].

Употребление аффиксов принадлежности в сочетании с терминами родства наблюдается и во многих тюркских языках.

Во всех говорах татарского языка аффикс личной принадлежности присоединяется после показателя множественного числа, падежные показатели следуют за ними: *балаларым* (мои дети); *балаларың* (твои дети); *балаларыгыз* (ваши дети) и т. д. В среднем диалекте аффикс принадлежности I и II лиц единственного числа могут присоединяться к именам, обозначающим родственные отношения как до, так и после аффикса множественного числа. Такое перемещение аффиксов не несет семантической нагрузки. Однако некоторые исследователи отмечают в первом случае ярко выраженную эмоциональную окраску [4]. В традиционных мишарских говорах наиболее распространенным является первый вариант выражения, т. е. присоединение аффикса принадлежности к имени существительному перед аффиксом множественного числа: *Кийәвемнәр булыша печән хазерләргә* (Мои зятья помогают заготавливать сено); *Кодагайымнар да шушы амылда* (И сваха в этой деревне) – чистопольский говор мишарского диалекта.

Вместе с тем для всех диалектов татарского языка характерно и окказиональное смещение рядов или порядков следования аффиксов принадлежности множественного числа ***-лар/-ләр,*** наблюдаемых в терминах родства. При этом аффиксы принадлежности оказываются перед аффиксом ***-лар/-ләр.*** Такое сочетание аффиксов принадлежности и множественного числа выражает собирательное значение родственных отношений, родителей, семьи, коллектива или его окружения, обозначенным этим лицом: *Абыйымнарга кичә генә бардым* (К семье брата ходил только вчера); *Әпийемнәр риза булмадылар аца чыгарга* (Родители не согласились, чтобы я выходила за него) – нагорные говоры среднего диалекта.

В тобольском, тарском, частично заболотном говорах тоболо-иртышского диалекта, в отличие от среднего и мишарского диалектов и литературного языка, вместо аффикса множественного числа ***-лар/-ләр*** присоединяется его исконная форма – местоимение *алар* (они), которое произносится с одним ударением, общим для целого слова: *онна* (бабушка), *оннам* (моя бабушка), *оннамалар* (буквально: моя бабушки); *ата* (отец), *атам* (мой отец), *атамалар* (буквально: мой отцы) и т. д. [5, с. 122]. Данное сочетание употребляется во всех лицах: *оннамалар, оннабысалар, оннаңалар, оннагысалар* и т. д. В таких сочетаниях в словах с гласными переднего ряда корня происходит нарушение закона сингармонизма:

инәмалар (буквально: моя матери)», *әкәцалар* (буквально: твой братья), *әкәбесалар* (буквально: наши братья) и т. д. Примеры: *Торага парсагыс, инәмаларга керегез* (Если поедете в город, то зайдите к моей маме); *Әкәмәлармәй кәмәтә йортек* (С моими братьями катались на лодке) – тобольский говор тоболо-иртышского диалекта.

В вышеотмеченных говорах тоболо-иртышского, а также в томском диалектах сибирских татар иногда встречаются стяженные варианты, образованные стяжением местоимения *алар -ар: инәмар*: (буквально: моя матери), *әкәмар* (буквально: мой братья), *ата – мар* (буквально: мой отцы), *оннамар* (буквально: моя бабушки) и т. д.

Данное явление характерно для многих тюркских языков, в частности для узбекского, туркменского, крымско-татарского, тофаларского и других. Установить точную причину смещения порядков следования названных выше аффиксов пока не представляется возможным. Нам кажется, при таком употреблении для говорящего наиболее важным является значение принадлежности членов родства. Исходя из важности для говорящего значения принадлежности членов родства, при помощи аффиксов множественного числа *-лар/-ләр* и местоимения *алар*, выражающих значения множественности, усиливается эмоционально-экспрессивная оценка почтительности, которая характерна для тюркских языков.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы изучили морфологические способы выражения категории принадлежности в диалектах татарского языка и пришли к выводу, что по употреблению категории принадлежности диалекты татарского языка не имеют индивидуальных классификационных признаков и не противопоставляются друг другу. Те или иные особенности, отличающие их от литературного языка, в той или иной степени встречаются во всех частных диалектных системах. Однако некоторые особенности, наблюдаемые в этой области, имеют четко очерченный ареал распространения и образуют изоглоссы различного характера. Удвоенное употребление аффиксов принадлежности **-ы/-е; -сы/-се** характерно для говоров среднего и мишарского диалекта и локализуется в виде обширной зоны на территории Средней Волги, Нижнего Прикамья и Приуралья. В диалектах сибирских татар это явление имеет лишь окказиональный характер. Употребление аффикса абстрактной принадлежности характерно для окраинных говоров, распространенных на территории Приуралья, Среднего Урала и Западной Сибири. Центром данной изоглоссы является диалекты сибирских татар. Мишарские говоры, распространенные на территории Средней Волги, образуют своеобразную зону вибрации.

Результаты данного исследования могут быть использованы в дальнейших изысканиях по татарской морфологии, а также в работах сравнительно-исторического характера.

Библиографический список

1. Махмутова Л.Т. *Опыт исследования тюркских диалектов. Мишарский диалект татарского языка*. Москва: Наука, 1978.
2. Баязитова Ф.С. *Говоры татар-кряшен в сравнительном освещении*. Москва: Наука, 1986.
3. Рамазанова Д.Б. *К истории формирования говора пермских татар*. Казань, 1996.
4. Булатова М.Р. *Курмантауский говор среднего диалекта татарского языка в этнолингвистическом аспекте*. Казань: Магариф-Вакыт, 2016.
5. Тумашева Д.Г. *Диалекты сибирских татар*. Казань: Издательство Казанского университета, 1977.

References

1. Mahmutova L.T. *Opyt issledovaniya tyurkskih dialektov. Misharskij dialekt tatarskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1978.
2. Bayazitova F.S. *Govory tatar-kryashen v sravnitel'nom osveschenii*. Moskva: Nauka, 1986.
3. Ramazanova D.B. *K istorii formirovaniya govora permskih tatar*. Kazan', 1996.
4. Bulatova M.R. *Kurmantauskij govor srednego dialekta tatarskogo yazyka v `etnolingvisticheskom aspekte*. Kazan': Magarif-Vakyt, 2016.
5. Tumasheva D.G. *Dialekty sibirskih tatar*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1977.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-610-612

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

NEW METAPHORS IN MODERN RUSSIAN. The article studies semantic neologisms, which appeared in the modern Russian language as a result of metaphorization. New words appear in the language to nominate new realities, and new meanings give an idea about the changes in the understanding of reality, about the evaluation of certain phenomena by native speakers. The work is performed on the material of neologic dictionaries. In the course of the study new figurative meanings of already known words are revealed, the mechanisms of metaphorization at this stage of language development were determined, and those spheres of social life, the vocabulary of which is actively involved in the processes of semantic derivation, were established. The study of semantic neologisms, as well as lexical ones, helps to establish a clear perspective of semantic changes in the language, to understand the processes that are actively occurring in the lexicon of the Russian language in the 20th-21st centuries.

Key words: **metaphor, figurative meaning, semantic neologisms, new word dictionaries, newspaper text.**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

НОВЫЕ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию семантических неологизмов, возникших в современном русском языке в результате метафоризации. Новые слова возникают в языке для номинации новых реалий, а новые значения дают представление об изменениях в осмыслении действительности, оценке носителями языка тех или иных явлений. Работа выполнена на материале неологических словарей. В ходе исследования выявлены новые переносные значения уже известных слов, определены механизмы метафоризации на данном этапе развития языка, установлены те сферы жизни общества, лексика которых активно вовлекается в процессы семантической деривации. Исследование семантических неологизмов, как и лексических, способствует установлению ясной перспективы семантических изменений в языке, пониманию процессов, которые активно происходят в лексике русского языка XX–XXI вв.

Ключевые слова: **метафора, переносное значение, семантические неологизмы, словари новых слов, газетный текст.**

Процесс образования новых слов в русском языке конца XX – начала XXI вв. лингвисты называют «лексическим взрывом» [1, с. 8]. Данная метафора отражает процесс появления в языке большого количества лексических неологизмов в связи с разномасштабными социальными, политическими и экономическими переменами в жизни нашего общества. Отмечается еще одно проявление языковых инноваций нашего времени – семантические преобразования, которые также протекают сейчас чрезвычайно интенсивно [1, с. 9]. Таким образом, существенное расширение словарного запаса, то есть возникновение множества новых слов и лексико-семантических вариаций считается одной из самых ярких характерных черт исследуемого нами периода развития русского языка. Исследование семантических неологизмов, как и лексических, способствует установлению ясной перспективы семантических изменений в языке, пониманию процессов, которые активно происходят в лексике русского языка XX–XXI вв. [2–10].

«Активному внедрению огромной массы новых слов и новых значений привычных слов в нашу жизнь, в наше языковое сознание способствуют современные средства массовой информации (среди которых газета играет далеко не последнюю роль)» [2, с. 5]. Новые слова возникают в языке для номинации новых реалий, а новые значения дают представление об изменениях в осмыслении действительности, об оценке носителями языка тех или иных явлений.

Цель работы – выявить и описать новые метафоры в современном русском языке.

Задачи статьи: выявить новые метафоры в современном русском языке; определить механизмы формирования новых метафорических значений слов; провести семантический анализ лексикографических данных, выделив тематические области, наиболее регулярно выступающие источником метафоризации.

Научная новизна работы определяется новизной исследуемого материала – семантических неологизмов, актуальных для нашего времени.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в лингвистическую теорию неологии, в частности в изучение процессов возникновения семантических неологизмов.

Практическая значимость определяется возможностью использования её материалов в лексикографической практике. Результаты исследования могут найти применение в практике преподавания русского языка.

Материал для исследования нами был собран из неологических словарей [1; 2; 3]. Общепринятой является точка зрения, согласно которой метафорический перенос происходит на основании сходства какого-либо признака. Ср.: «Метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании какого-либо сходства их признаков» [4, с. 26].

«Перенос названия с одного предмета, действия, свойства на другие на основе сходства их признаков (формы, цвета, функции и т. п.) называется метафорой» [5, с. 53].

В ходе исследования выявились новые метафорические значения, развившиеся в слове на основании сходства разных признаков.

Метафорические значения, возникшие на основе сходства внешних признаков: ***грыжа*** – «о небольшой, продолговатой формы сумке, которую носят на поясе (обычно мужчины), ***мамонт*** – «крупный, сильный человек», ***тумба*** – «крупный человек крепкого телосложения», ***доска*** – «худая девушка, девушка с грудью маленького размера, невыразительной фигурой».

«У дверей избирательного участка выстроилась очередь упитанных людей с радиотелефонами и объемистыми грыжами на отвислых животах» (СР 5.7.96).

Метафорические значения, основанные на сходстве функций: к***рыша*** – «преступная группировка или лицо, оказывающее на определенных условиях покровительство кому-либо», ***пуповина*** – «жизненно необходимое связующее звено», ***громоотвод*** – «тот, кто принимает на себя чье-либо раздражение, негодование».

«С местными не общайтесь, даже в глаза им не смотрите, иначе на вас сразу наедет местная крыша». (КП, нояб. 1998).

*«С Россией, на которую наползает ворох системных проблем, Беларусь связана, по сути, лишь энергетической пуповиной да наезженными путями сбыта товаров». (*Труд, дек. 2009).

«На данном этапе правым и центристским партиям лучше отдать руль левым силам. Они уже ничего не изменят, но могут стать громоотводом». (МК, июнь 1995).

Метафорические значения, основанные на сходстве действий: ***втирать*** – «проникновенно рассказывать, стараясь убедить в чем-либо, склонить к совершенно выгодным для рассказчика действиям»; ***рулить*** – «иметь власть над кем-либо»; ***пастись*** – «находиться где-либо, часто бывать где-либо с целью получения определенных благ»; ***подсесть*** – «пристраститься к использованию чего-либо»; ***прессовать*** – «оказывать моральное или физическое воздействие на кого-либо»

«Оказалось, в моей истории с шубой я накосячила. Ляпнула в разгар июля. Про шубу надо втирать ближе к осени». (МК, нояб. 1998).

«Пока рулит правящая коалиция, Латвия будет идти своеобразным путем». (НГ, нояб. 1993).

«Все нации со старого советского герба пасутся в России, только теперь у них есть свои незалежные анклавы за рубежом». (АиФ, фев. 2008).

«Когда я сообщил о своем намерении отойти от криминала, дальневосточные воры в законе стали прессовать в первую очередь меня». (АиФ, апр. 1995).

Метафорические значения, основанные на принципе ассоциативных связей: ***Гоголь*** – «тот, кто символизирует неординарные, удивительные события, обычно имеющие негативные последствия», ***Титаник*** – «человек, который принимает ванну несколько часов подряд» (ср.: ***титаник*** – британский трансатлантический пароход, второй лайнер класса «Олимпик»)**,** ***тюлень*** – «ленивый человек, лежебока»**,** ***амеба*** – «пассивный, безучастный человек, не имеющий интересов, собственного мнения»**,** ***динозавр –*** «о пожилом человеке», ***геморрой*** – «острая проблема, которая мешает жить и постоянно напоминает о себе».

«Гоголь по-тюменски: чудеса не заставили себя ждать (о ситуации в Уральском федеральном округе России после назначения губернатора)». (Изв., дек. 2000).

Подобное значение может быть обусловлено широкой известностью фантастических повестей Н.Г. Гоголя – «Вий», «Нос», «Портрет» и вообще значительной ролью мистических и фантастических мотивов в творчестве писателя.

Метафора, образованная по принципу ассоциативных связей, занимает ведущее место в лексической системе современного русского языка. Она основывается на возможности сознания обнаруживать соответствия между любыми объектами действительности. При образовании ассоциативной метафоры актуализуются фоновые семы основного значения, отражающие наше представление о предметах и явлениях, называемых словом [6, с. 65; 7, с. 511; 8, с. 174; 9, с. 20].

Метафора открывает доступ к мышлению человека, отражает ментальные процессы, устойчивые черты сознания. Поэтому в метафорическую систему языка вовлекается лексика различных сфер деятельности и существования человека. Например, устаревшая лексика. Часто журналисты используют данные слова для привлечения внимания или передачи определенной эмоциональной окраски тексту. Например: ***феодал*** – «человек, злоупотребляющий служебным положением», ***барщина*** – «неофициальная работа на человека, занимающего более высокий по отношению к работнику пост», ***боярин*** – «высокопоставленный политик», ***витязь*** – «чиновник-бюрократ, имеющий большой практический опыт в своей сфере деятельности».

«И осужденные граждане суверенной Беларуси, как рабы в Древнем Вавилоне, продолжали проливать пот на земле феодала в милицейских погонах». (НГ., дек. 1994).

«В народ идут то президент, то спикер, то бояре помельче…». (НГ, апр. 1993).

Медицинская лексика в результате семантической трансформации активно употребляется в СМИ, так как интерес к проблемам, «болевым точкам» в жизни общества – одна из ее характерных черт. Авторы газетных текстов прямо заинтересованы в решении данных проблем, то есть в их лечении. В соответствии со структурой указанной ситуации можно выделить две семантические группы: «болезненные состояния человека» и «лечение заболеваний человека». Метафоризации подвергаются названия болезней, связанных с серьезной физической патологией человека, препятствующих объективному восприятию действительности и свободе движения: ***паралич*** – «состояние оцепенения или полного бездействия в социально-экономической сфере; наименования болезней сердца, сосудов: ***аритмия*** – «состояние ненормальной, непродуктивной деятельности чего-либо»; ***тромб*** – «серьезное препятствие на пути развития чего-либо», ***инфаркт*** – «прекращение деятельности чего-либо, угрожающее существованию какой-либо системы»; наименования психических заболеваний: ***шизофрения*** – «совокупность нелогичных, безрассудных действий»; терминология, называющая предпринимаемые меры, специальные средства и инструменты для восстановления здоровья человека: ***реанимация*** – «возобновление функционирования какого-либо объекта»; ***иглоукалывание*** – «эпизодические меры воздействия, направленные на изменение ситуации в какой-либо сфере, которые не дают нужного результата»; ***кислородная подушка*** – «совокупность экстренных мер по преодолению какого-либо кризиса»; ***терапевты, лекари, хирурги*** – «те, которые могут исправить положение». Ср.: *«Картину* ***паралича*** *экономических реформ дополняет затянувшаяся задержка с проведением чековых аукционов».* (НГ, дек. 1994).

«Прогнозы уже давно предрекают ***«транспортный инфаркт»*** *– полную закупорку всех транспортных артерий».* (АиФ, сен. 1995).

«В качестве ***кислородной подушки*** *предложены меры по государственному регулированию доходов населения и цен, свертывание чековой приватизации».* (КП, июль 1994).

«А ***терапевты и хирурги*** *– это Правительство, Следственный комитет, МВД, Госдума в конце концов».* (КП, май 2013).

В последние годы заметно активизировался процесс милитаризации языка. Исследователи отмечают эффективность военных метафор вследствие того, что «концепт войны, активизируя в сознании фрейм противостояния двух сторон, а также создавая чувство опасности и страха, способствует привлечению внимания к проблеме» [10, с. 821].

Метафоризации подвергаются наименования военных действий, видов оружия, элементов снаряжения: ***бомбить*** – «осуществлять какую-либо деятельность»; ***засада*** – «тяжелое, трудное положение»; ***шрапнель*** – «явление, характеризующееся массовостью распространения»; ***боезапас*** – «готовность к достижению политических целей любыми способами».

Ср.: «*Во втором круге Мария будет* ***бомбить*** *90-ю ракетку мира австралийку Кэйси Деллаква, обыгравшую нашу Ярославу Шведову».* (КП, авг. 2007).

«Везет еще, когда «Макдональдс» рядом или кафе, где пустят в «два ноля», а если нет, тогда, считай, ***засада*** *плюс административная статья».* (АиФ, апр. 2008).

«Втягивание в политические акции инертной до того молодежи, впрыскивание московскому истеблишменту очередной дозы «острой» информации подвергали наличие ***боезапаса*** *и у правых».* (НГ, окт. 1996).

Исследуемый материал свидетельствует о продуктивности использования пищевых метафор в современной дискурсивной практике, что обусловлено высокой значимостью гастрономической сферы в жизнедеятельности человека. Сюда относятся названия продуктов питания, разнообразных блюд, процессов приготовления пищи. Сенсорная и эмоционально-психологическая наполненность кулинарных образов, их культурно-символическая и культурно-ценностная значимость делают пищевую метафору предельно эффективным средством эмоционально-психологического воздействия на адресата речи.

Например: ***пончик*** – «полный человек»; ***сухарь*** – «неотзывчивый, эгоистичный человек, неспособный открыто выразить свои эмоции и чувства»; ***пирог*** – «явление, которое имеет финансовую значимость»; ***варить*** – «зарабатывать деньги, получать доход».

«В школе сверстники шутили над ними, дразнили, называли толстушками, ***пончиками».*** (Б. Зейгарник. Патопсихология).

«В этом сезоне 32 лучших клуба Европы поделят между собой ***пирог*** *в размере 200 миллионов долларов».* (О. Скворцов, Д.. Глухих, А. Харитонова. Футбол не стоит денег).

*«И те, кто эти деньги **варит,** не заинтересованы в глубокой переработке российской древесины на месте».* («Совершенно секретно»).

Неотъемлемой частью жизни сегодняшнего общества является спорт. Неудивительно, что спортивная терминология активно вовлекается в процессы метафоризации, преимущественно в публицистической речи. На страницах газет спортивные метафоры используются с целью увеличения информативной ценности сообщения с помощью ассоциаций, вызываемых переносным употреблением слова. Употребляя спортивную лексику и тем самым апеллируя к событиям из данной сферы, автор вовлекает читателя в процесс размышления о политических и общественно важных событиях нашей жизни. Метафора в газете служит не только для оживления материала и повышения эффективности воздействия на адресата, но и для выражения того или иного оценочного отношения к сообщаемому. Метафоризации подвергаются наименования различных видов спорта, наименования присущих им технических приемов и т. д. Ср.: ***фехтование*** – «спор, при котором соперники сражаются за свою правду»; ***пинг-понг*** – «поочередно выполняемые порции команд»; ***глубокий нокдаун*** – «сильное неожиданное потрясение»; ***пенальти*** – «одержать победу благодаря политической тактике»; ***гамбит*** – «жертва, уступка, совершаемая ради достижения какой-либо цели».

*«Компьютерный **пинг-понг**, или многозадачность «понарошку». Недавно существовал достаточно простой способ «одновременного» выполнения нескольких программ».* («Наука и жизнь», 2008).

*«Но, кажется, даже такое «умеренное» повышение отправит ипотечный рынок в глубокий **нокдаун.** К черту экономическую теорию».* («Эксперт» 2015).

*«У Назарова свой взгляд на то, где пролегает штрафная зона для Русского Севера, и сумеем ли мы без энергетического **пенальти** обратить на себя внимание Северной Европы».* («Известия», 2002).

Источником метафоризации в современном русском языке является и лексико-сематическая группа «Мир природы». Человек соотносит происходящие в природе явления с социальной, духовной, политической, экономической сферами жизни общества: ***штиль*** – «полное бездействие, отсутствие активности», ***фауна*** – «совокупность представителей какой-либо группы»; ***землетрясение*** – «нарушение коренных устоев чего-либо»; ***эрозия*** – «разрушение, деградация чего-либо»; ***коррозия*** – «негативные изменения в политической, экономической, нравственной жизни общества и человека».

«Провал конституции некоторые политологи уже назвали «самым серьезным кризисом в истории европейского строительства, политическим землетрясением». (НГ, июнь 2005).

«С 2005 по 2009 г. зафиксирована существенная коррозия демократии». (АиФ, янв. 2009).

Исследование показало, что важным фактором развития языка является метафоризация. Новые слова возникают в языке для номинации новых реалий, а новые значения дают представление об изменениях в осмыслении действительности, об оценке носителями языка тех или иных явлений. Неологизмы в первую очередь появляются в СМИ. Они демонстрируют процесс поиска наиболее яркого языкового средства для наименования и оценки новых жизненных реалий и явлений. В результате исследования выявлены новые метафорические значения, развившиеся в словах на основе сходства разных признаков. Подобные метафорические процессы вполне закономерны, поскольку любой процесс номинации реалий предметного мира связан с классификационной деятельностью человека на основе чувственного опыта – восприятия формы, цвета объекта, его действий и функций. Метафоризация затрагивает различные слои лексики. Ее источниками служат устаревшие слова; военные, спортивные, медицинские термины, лексика гастрономической сферы и т. д. Нельзя не отметить, что метафора отличается особой экспрессивностью, так как обладает неограниченными возможностями в сближении либо в неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений.

Библиографический список

1. Скляревская Г.Н. *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*. Санкт-Петербург, 1988.
2. Стрижак А.Л. *Новые слова и их значения в современных газетных текстах*. Гомель: ОДО Барк, 2012.
3. Шуваева А.В. *Словарь молодежного сленга*. Томск: Национальный Томский государственный университет, 2014.
4. Розенталь Д.Э. *Современный русский язык*. Москува, 2010.
5. Крысин Л.П. *Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография*. Москва, 2007.
6. Шмелев Д.Н. О переносных значениях слов. *Русская речь*. 1978; № 3, 63–68.
7. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности. *Известия. АН СССР*. 1971; Т. 30; № 6: 509–523.
8. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды. *Языковая номинация (виды наименований)*. Москва, 1977.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва, 1980.
10. Пушина Н.И., Пушин О.М. Язык войны vs Язык мира. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: История и Филология. 2020; Т. 30, Выпуск 5: 820–827.

References

1. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka konca XX veka. Yazykovye izmeneniya*. Sankt-Peterburg, 1988.
2. Strizhak A.L. *Novye slova i ih znacheniya v sovremennyh gazetnyh tekstah*. Gomel': ODO Bark, 2012.
3. Shuvaeva A.V. *Slovar' molodezhnogo slenga*. Tomsk: Nacional'nyj Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
4. Rozental' D.`E. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskuva, 2010.
5. Krysin L.P. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*. Moskva, 2007.
6. Shmelev D.N. O perenosnyh znacheniyah slov. *Russkaya rech'*. 1978; № 3, 63-68.
7. Apresyan Yu.D. O regulyarnoj mnogoznachnosti. *Izvestiya. AN SSSR*. 1971; T. 30; № 6: 509-523.
8. Teliya V.N. Vtorichnaya nominaciya i ee vidy. *Yazykovaya nominaciya (vidy naimenovanij)*. Moskva, 1977.
9. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva, 1980.
10. Pushina N.I., Pushin O.M. Yazyk vojny vs Yazyk mira. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Istoriya i Filologiya. 2020; T. 30, Vypusk 5: 820-827.

Статья поступила в редакцию 04.12.22

УДК 81'373.611 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-612-616

Tauchelova R.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North Caucasian Mining and Metallurgical Institute (State Technological University) (Vladikavkaz, Russia), E-mail: radmila-ti@mail.ru*

Tsalikova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru*

Kobesashvili N.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North Caucasian Mining and Metallurgical Institute (State Technological University) (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nailikobesova@yandex.ru*

Bekoeva M.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: madina1850@mail.ru*

LEXICAL MEANS OF FORMING OF CONTRAST SEMANTICS IN RUSSIAN, OSSETIAN, GERMAN AND GEORGIAN LANGUAGES. The article considers issues related to the system of expression of contrastive semantics at lexical level and features of implementation of these tools in the context. The focus is on regular logical-semantic correlations of lexical level in Russian, Ossetian, German and Georgian. The researchers analyze lexico-phraseological subsystems of antonyms. In the system of antonyms of the Russian language stable systemic relations are distinguished, which make it possible to ascertain the existence of logical-semantic subsystems and types of logical-semantic relations. The conducted research allows asserting the presence of correlative systemic antonymous relations with differentiated types of logical-semantic relations correlated in languages belonging to different systems, which have become the object of study in the aspect of realizing contrast. Linguistic means of actualizing the logical-semantic category of contrast in speech are represented primarily by antonyms that play an important role in the implementation of speech activity, largely determining its contents and pragmatic side. They are the main means of realizing contrast, besides acquiring the necessary expressiveness and imagery, they implement the author's tasks.

Key words: **contrast as semantic category, antonymy, classification of antonyms, logical-semantic relations between antonyms, Russian language, Ossetian language, Georgian language, German language.**

***Р.И. Таучелова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет)», г. Владикавказ, E-mail: radmila-ti@mail.ru*

***М.А. Цаликова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru*

***Н.Л. Кобесашвили**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет)», Владикавказ, E-mail: nailikobesova@yandex.ru*

***М.Т. Бекоева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: madina1850@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОФОРМЛЕНИЯ СЕМАНТИКИ КОНТРАСТА В РУССКОМ, ОСЕТИНСКОМ, НЕМЕЦКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с системой выражения контрастивной семантики на лексическом уровне и особенности реализации этих средств в контексте. В сферу внимания попадают регулярные логико-семантические корреляции лексического уровня в русском, осетинском, немецком и грузинском языках. Прежде всего анализируются лексико-фразеологические подсистемы антонимов. В системе антонимов русского языка выделяются устойчивые системные отношения, позволяющие констатировать существование логико-семантических подсистем, типов логико-семантических отношений. Проведенное исследование позволяет утверждать наличие соотносительных системных антонимических отношений с разграничиваемыми типами логико-семантических отношений, соотносящихся в разносистемных языках, ставших объектом изучения в аспекте реализации контрастивности. Лингвистические средства актуализации ее в речи представлены, прежде всего, антонимами, во многом определяющими ее содержательную и прагматическую сторону и являющимися основным средством реализации контраста, и обретают необходимую экспрессивность и образность.

Ключевые слова: **контраст как семантическая категория, антонимия, классификация антонимов, логико-семантические отношения между антонимами, русский язык, осетинский язык, грузинский язык, немецкий язык.**

Актуальность работы определяется соединением исследования регулярных системных отношений в лексико-фразеологических средствах выражения контраста на материале русского, осетинского, немецкого и грузинского языков. Исследовательский интерес представляет не только соотнесение существующих типов реализации семантики контраста в разносистемных языках, но и определение в названных языках. Анализ проводится в контексте теории дискурса, позволяющей рассмотреть не только системно организованные языковые средства, но и характеристику их функционирования в дискурсе, когда высказывание подчинено идее контраста, импульсирующего построения текста в соответствии с принципами отбора лексико-фразеологических средств. Актуализация контраста в дискурсе происходит не только посредством разноуровневых лингвистических средств – морфологических, лексических, синтаксических, но и за счет противопоставления вербального и иконического компонентов.

Антонимы в дискурсе вступают между собой в антонимические логико-семантические отношения. Предполагается установить, идентичны ли типы логико-семантических отношений антонимов в языках разных типов, какими являются русский, осетинский, немецкий и грузинский. Сопоставление типов логико-смысловых отношений подводит к сравнению самых основных тенденций реализации этих типов логико-смысловых отношений, выражающих контраст. Предмет исследования – лексические средства, реализующие семантическую категорию контраста, логико-семантические отношения, существующие между антонимами русского, осетинского, немецкого и грузинского языков, особенности функционирования в речи типов лексико-смысловых отношений выражения контраста. Цель исследования сводится к рассмотрению типологии лексико-семантических оппозиций, выражающих отношения контраста, с учетом достижений когнитивной лингвистики и системного изучения лексики на материале русского, осетинского, немецкого и грузинского языков для определения сходств и различий между основными типами языкового выражения такой семантики с помощью устойчивых конструкций. Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать антонимов и системных отношений в подсистеме антонимов на примере русского, осетинского, немецкого и грузинского языков; установить типы логико-семантических отношений в этой лексической системе указанных языков.

Методы исследования обусловлены его целью, задачами и характером эмпирического материала. Для достижения поставленных целей использовались общенаучные методы: наблюдение, анализ, синтез, сравнение. Кроме того, поиск ответов на поставленные вопросы предопределял использование в соответствии с исследуемым материалом метода контекстуального анализа, направленного для выявления функциональной специфики лексико-семантических средств, используемых для выражения контраста, кроме того, нашел применение и метод компонентного анализа для установления особенностей плана содержания выделенных лексико-семантических средств, определения их семантических составляющих.

Научная новизна статьи определяется проведением анализа на примере осетинского, грузинского и немецкого языков, проведением сравнения реализации основных групп лексико-семантических оппозиций, выражающих отношения контраста в перечисленных языках. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о лексико-семантических оппозициях, выражающих отношения контраста, в разносистемных языках. Практическая значимость представлена возможностью использования материала в ходе занятий, при построении работы по изучению русского языка в полиязычной аудитории, определение возможности опоры на транспозицию в работе.

Контраст как универсальная бинарная оппозиция базируется на законе диалектики – законе единства и борьбы противоположностей, который определяет, в частности, пути постижения мира человеческим сознанием: важнейшие операции осмысления окружающего мира и внутреннего мира человека базируется на нескольких основных концептуализациях, среди которых выявление противоречия в предметах и их характеристиках, одновременное взаимопроникновение и взаимоисключение противоположных сторон предметов и явлений. Контраст как важнейший инструмент систематизации сознанием человека явлений окружающей действительности находит широкое выражение в дискурсе. Эта семантическая категория в языках находит воплощение на разных уровнях языковой системы, находя свою реализацию в первую очередь на лексическом уровне, также выражение значения контраста поддерживается средствами морфологического, словообразовательного, синтаксического уровней. Заметим, что представленность разноуровневыми единицами, как известно, – особенность семантической категории. Система языковых средств, способных передавать отношения противопоставленности и контраста, в каждом языке, несомненно, будет обладать целым рядом общих свойств и конкретными нюансами логико-семантических отношений, хотя этноспецифика языковой системы вполне может отражаться и на системе средств с семантикой контраста [1–10].

Контраст не только выражается единицами языковой системы, он подчиняет себе и образования речевого уровня. Нередко можно встретить фрагменты текста, построенные по принципу контраста. Однако первостепенную роль в организации контрастных текстов играют, вне всякого сомнения, антонимы, задающие тон фразы и даже фрагмента текста. Отношения контраста неоднородны в средствах своей реализации, различны семантические связи между элементами контрастирующих лексем. Бинарная оппозиция антонимов дает возможность не только организации в тексте контрастного противопоставления с опорой на члены антонимической пары, но и достижения отношений посредничества либо дополнительности, нейтрализации и синтеза [1, с. 7–8].

Антонимические корреляции семантического поля инициируются языковым воплощением опыта, позволяющего констатировать наличие контрастирующих явлений и процессов, являющихся основой организации антонимических логико-семантических конструкций. Положив в основу классификации связи между значениями антонимических языковых единиц, можно выделить несколько основных типов семантических корреляций с соответствующими логико-семантическими отношениями. Примерно выделяют следующие коррелирующие типы логико-семантических отношений: несовместимую, конверсивную, контрадикторную, контрарную, комплементарную, реверсивную, контрастирующую и широко контрастирующую [2, с. 249–251]. Первый тип с отношениями несовместимости (несоответствия) порождается отношениями логического «исключения» между лексическими единицами. Паттерн такого типа может быть задействован при реализации замкнутых лексических рядов типа *зима, весна, лето, осень; зымæг, уалдзæг, сæрд, фæззæг; winter, frühling, sommer, herbst; გაზაფხული, ზაფხული, შემოდგომა, ზამთარი*. В объединениях лексем с контрастной семантикой возникают отношения взаимного исключения, то есть реализация одного компонента делает невозможным одновременное утверждение одномоментной реализации при тех же прочих условиях элемента противопоставленного. Сказанное можно иллюстрировать такими примерами: зима исключает понятия иных времен года: это не лето, не осень, не весна. Контекстная реализация одного из членов такого объединения исключает другой ее компонент [3, с. 162–168]. Все четыре указанных элемента этой группы, если их считать гипонимами, имеют один об-

щий гипероним: *и стар и млад* (то есть абсолютно все люди), *зимой и летом* (т. е. круглый год, например: *зимой и летом одним цветом*), включающий все элементы ряда. В языках существуют воспроизводимые объединения слов типа *и стар и млад, и летом и зимой*, но фразы с такой семантикой легко образуются в речи авторской: *И в испепеляющий зной лета, и в лютую стужу зимы она не оставляла поста; «Сæрдæй зымæгæй гуыбыр тызмæгæй Йæ кæрцы мидæг*; *პაპა წაქება სიცხეში და სუსხიან ზამთარში არ ტოვებდა სამსახურს. Летом они неустанно готовились встретить зиму, а зимой проводили вечера в острой тоске по теплым летним дням* (из газет). *Сæрды дæрғъы æнæ зивæгæй цæттæ кодтой зымæгмæ, даргъ зымæгон æхсæвты та æнкъард кодтой хъарм сæрдыгон бонтыл /Bereiten Sie den Schlittenim Sommer und den Wagenim Wintervor./ ზაფხულში დაუღლელად ემზადებოდნენ ზამთრის შესახვედრად, ზამთარში კი წაღლიანად მოიხსენიებდნენ ზაფხულის თბილ დღეებს. Зимой и летом одним цветом/ Сæрдæй-зымæгæй уыцы иу хуызон /Im Winter und Sommer in einer Farbe /ზამთარ–ზაფხულ მწვანე.* Тип с отношениями несовместимости может использоваться в таких понятийно-семантических сферах, как квалификативая: (*хороший/ дурной, хорз/æвзæр,* კარგი/ცუდი), изменение состояния *(полюбить – разлюбить, бауарзын/нал уарзын, შეყვარება|გადაყვარება), (вблизи/издали, хæстæг/ дардæй,* ახლოს/შორიახლო), темпоральная (*рано/поздно, раджы/ æрæгмæ,* ადრე/გვიან), модальность (*да/нет, о/нæ, ja/nein ,*დიახ/არა).

Возникновение контрадикторного типа логико-семантических отношений импульсировано соединением лексических единиц, обладающих противоположными, вернее, противоречивыми, даже антагонистическими смысловыми характеристиками. Наличие одного из них исключает наличие другого: *жизнь/смерть, цард/мæлæт, Leben/Tod,* სიცოცხლე/სიკვდილი*; война/мир, хæст/сабырдзинад, Krieg/Frieden,* ომი/მშვიდობა*; хороший/ плохой, хорз/æвзæр, gut/schlecht,* კარგი/ცუდი*; друг/враг, æрдхорд/знаг, Freund/Feind,* მოყვარე/მტერი*; мертв/жив, мард/æгас, tot/lebendig,* ცოცხალი/კვდარი*; не замужем/замужем,* გასათხოვარი/გათხოვილი и т. п. *«Маленькая хозяйка большого дома»* Дж. Лондон, *«დიდი სახლის პატარა დიასახლისი», Besser eigenes Brot als fremder Braten (Лучше свой хлеб, чем чужое жаркое)* и др. Употребление одного из антонимов в таком случае противоречит употреблению другого, а использование отрицательной частицы «не» перед одним из них способно сделать его семантически эквивалентным другому: *незамужем/одинока; совершенен/несовершенен. Хороший/плохой, хорз/æвзæр, gut /schlecht ,*კარგი/ცუდი*. Плохая игра хорошего парня* (из газет). *კარგი ბიჭის ცუდი თამაში. Уый хорз æмæ æвзæр хабар у. Мах ыл нæ кæнæм цин, нæ йыл кæнæм хъыгдæр.* (Ш. Джиккаев «Отверженный ангел») Отрицательные лексемы, выступая опорными компонентами конструирования контраста, в контексте моделируют чистое противоречие, подчас привносят блокирование информации или организуют восприятие информации речевого отрезка в ином смысловом направлении.

Нетиповые варианты данного типа отношений образуются парами лексических единиц типа *небольшой/маленький, къаннæг/ыццыл, საშუალო/ პატარა* в которых переход от одного из элементов ко второму не обязательно означает полное отрицание значения первого. Подобные отношения с градационными отношениями. Так, *немолодой* не всегда совпадает по семантике со словом *старый, неглупый* не всегда соответствует слову *умный*, а *немного* не равно *мало*. Эти лексемы в речи легко образуют каламбурные соединения слов.

В речи встречаются сопоставления грамматических производных от антонимов. Например, *дурной/хороший* оказываются противопоставленными в разных степенях сравнения, например, *дурен/лучше*: *…Ненависть эта происходила не оттого, что он был дурен (тогда бы он мог стараться быть лучше*)… (Лев Толстой) *...სიძულვილი გამოიწვია არა ულამაზობამ, (მაშინ იგი შეეცდებოდა უკეთესი ყოფილიყო)...ლევ ტოლსტოი.* Опорные составляющие антонимических пар подобного типа демонстрируют отношения семантического взаимоисключения, в которых оказываются наименования проявлений, ситуаций, процессов. Противопоставленные элементы расставляют эмфатические акценты, увеличивающие экспрессивность звучания фразы.

Члены анатомической пары могут образовывать определенные границы. Опорные составляющие антонимической пары подобного типа представляют собой относительно противопоставляемые реалии с отсутствием семы взаимного исключения, соответственно между опорными элементами возможно появление наименований промежуточных явлений, состояний, качеств. Возникающие в результате ряды оказываются носителями градационных отношений. К примеру: *бедный/богатый/нищий/состоятельный/небедный/небогатый. Хъæздыг/ мæгуыр/фырмæгуыр/цæрæг; arm/reich/reich/wohlhabend . ღარიბი/მდიდარი/ მდიდარი/არა ღარიბი/ არა მდიდარი. Скупой богач беднее нищего. Хъæздыг адæм зæрдæрухсæй Алы райсом цай нуазынц, Мæгуыртæ та зæрдæхусæй Ихджын донæй сæ ком уадзынц. Хъæздыг адæм сæ кæрцытæй Тъæнджы мæйы сæхи стауынц, Мæгуыртæ та бæгънæджытæй Уазал къуымты хæрдмæ хауынц. Ein geizigerreicher Mann ist ärmerals ein Bettler. /ეუნჭი მდიდარი ღარიბზე ღარიბია.*

Составляющие контрадикторного типа логико-семантических отношений организуются на основе пары слов, диаметрально противопоставленных; существование промежуточных элементов и образование градонимов оказывается невозможным. Если один из них является истинным, другой должен быть ложным; если один из них ложный, другой должен быть истинным (Webster's New Dictionary of Synonyms, 1984). В бинарных оппозициях подобного типа реализуются отношения истинного противоречия, в которых оказываются предметы, признаки, процессы, отношения. «Наличие одного из них исключает наличие другого: жизнь – смерть, война – мир, добро – зло» [4, с. 35]), в осетинском: *цард/мæлæт, хæст/ сабырдзинад, хорздзинад/знæтдзинад*; в грузинском: «სიცოცხლე/ სიკვდილი, ომი/მშვიდობა, სიკეთე/სიბოროტე». В осетинском: *«Ацы ран Асæбе у знæтдзинады фæлгонц, Дзамболат та – хорздзинады»* (‘*В этой ситуации Асабе олицетворял зло, а Дзамболат – добро’).* Опорные составляющие антонимических пар такого типа оказываются основой для построения антитез и оксюморонных построений.

Контрарный тип логико-семантических отношений основывается на словах с противопоставленной семантикой, например: *умный/глупый, зонджын/ æдылы; klug/dumm; ბრძენი – мир* ბრყინალი*; холодный/горячий; уазал/тæвд; kalt/ heiß; ცხელი/ცივი.* Данная семантическая группа антонимов противопоставлена контрадикторной тем, что элементы контрарных образований вступают в градационные отношения, в которых оказываются элементы рядов, располагаемых между контрарными антиподами составляющих. Так, между элементами с контрастной семантикой оказывается возможным появление элементов с промежуточной семантикой; это подтверждают ряды лексем: *неумный и неглупый, unklug/ nichtdumm, არმცოდნე/ მცოდნე; прохладный/теплый, хъæрмуст/хъæрм; kühl/ arm; холодный, прохладный, теплый, горячий /уазал, хъæрмуст, хъарм, тæвд; kalt, kühl, warm, heiß /*ცივი, გრილი, თბილი, ცხელი.

Если между контрарными антонимами возможно размещение лексем с семантикой, менее ярко выраженной, то можно говорить о контрастной противопоставленности значений в антонимической паре. Смысловые антиподы, воплощенные в паре диаметрально противоположных лексем, не аннулируют наличие лексических единиц, означающих ту или иную реалию, предмет, человека, о которых идет речь в определенной конситуации; между этими крайностями есть много слов, которые могут более верно описать или обозначить человека или предмет, о котором идет речь.

Контрарные антонимы, легко допуская появление лексем с промежуточной семантикой, оказываются в ряду градонимов, основанных на расположении лексем с постепенным переходом от одного полюса к другому через цепочку лексем с постепенным усилением или ослаблением семантики: *чёрный (серый) белый /сау (фæныкхуыз) урс /შავი (ნაცრისფერი) თეთრი /старый (пожилой, средних лет) молодой /зæронд (ацæргæ) æрыгон /მოხუცი (შუახნის კაცი) ახალგაზრდა / большой (средний) маленький /дынджыр (астæуккаг) ыццыл /დიდი (შუათანა) პატარა; /утро, день, вечер, ночь / райсом, бон, изæр, ахсæв /Morgen, Nachmittag, Abend, Nacht /*დილა, შუადღე, საღამო, ღამე. Интересно, что помимо градонимов с реальной опорой на текст (*умный, неглупый, неумный, глупый*) в речевом потоке на всех названных языках отмечаются построения с контекстными градонимами, создающими так называемую риторическую градацию.

Контрастное противопоставление может быть в таких понятийных сферах: квантитативная (*большинство/меньшинство, много/мало; фылдæр/ къадтæр, бирæ/ыццыл; Mehrheit/Minderheit, viel/wenig;* უმრავლესობა*/ უმცირესობა, ბევრი/ ცოტა*), пространственная (*верх/низ; уæле/дæле; oben/ unten,* ზემოთ*/ქვემოთ);* действия (*ронять/поднимать; аппарын/сисын; fall/ aufstieg,* დავარდნა*/აღება);* состояние (*жизнь/смерть; цард/мæлæт; Leben/Tod,* სიცოცხლე*/სიკვდილი*); изменение состояния (*полнеть/худеть; нард кæнын/ мæллæг кæнын; fett warden/ abnehmen,* მომატება*/კახდომა),* темпоральность (*старый/ новый; зæронд /ног; alt/ neu,* ძველი*/ახალი).*

Контрадикторный и контрарный типы логико-семантических отношений заключаются в виде семантических цепочек лексических единиц либо с упрощенным, схематичным отражением действительности, не предполагающим нюансировки, с повышенной четкостью полярного представления реалий, либо с более сложным, детализированным представлением предметной составляющей с отображением вариантов с разной степенью выраженности определенного признака.

Логико-семантические модели направительных антонимов оказываются объединенными в две большие группы: собственно направительные, конверсивные (реляционные) и реверсивные. Направительные антонимы имеют отношение к реализации семантики локативности; сюда относятся лексемы, осуществляющие выражение отношений такого типа: «вертикаль», «горизонталь», «право», «лево»: *север/юг, вправо/влево, вверх/вниз* и т. д. К примеру: *На севере путь отрезала цепь неприступных скал, на юге – бешеная ярость прибоя. ჩრდილოეთით გზა გადაუღობა მიუდგომელმა როკმა, სამხრეთით კი მძაფრმა სერფინგმა.* Конверсивы ориентированы на выражение отношений с позиции возможной иерархии и сложного взаимодействия реалий; отношения демонстрируют возможность разных позиций, разных актантов и часто выражают отношения между людьми – профессиональные (*учитель/ученик, работодатель/ работник, хозяин/слуга; ахуыргæнæг/ахуыргæнинаг, куыстдæттæг/кусæг, хицау/æххуырст, Lehrer/ Schüler, Arbeitgeber/Arbeitnehmer, Meister Diener),* внутрисемейные (*мать/дочь, отец/сын; мад/чызг, фыд/фырт; Mutter/Tochter, Vater/ Sohn*); деловые (*купить/ продать; балхæнын/ауæй кæнын; kaufen/verkaufen*) и т. д. В свою очередь, антонимические реверсивы охватывают средства выражения противопоставленных результатов процессов либо действий: *завернуть/ развернуть*, *батухын/райхалын, wickeln/entfalten* и т. д. *Если он созидал, то она постоянно разрушала, он вносил в их жизнь разум, а она – безумие. «თუ მამაკაცი რაიმეს ჰქმნიდა, ქალბატონი ყოველთვის ანადგურებდა, მამაკაცს ცხოვრებაში*

შეჰქონდა აზრი, ქალბატონს კი – სიგიჟე». Модели этой направленности находят регулярное воплощение в текстах самой разной функциональной направленности, но несомненно активное использование в официально-деловой и научной сфере. Однако их применение в стилях, в которых первостепенным оказывается потенциал языковых средств для выражения прагматического потенциала языка, несомненно. Опорные элементы таких антонимических пар легко оказываются в основе антитез: *брать легко отдавать тяжело / райсын æнцон у – йæ раттын та зын; Besser Ehre ohne Leben, als Leben ohne Ehre (Лучше честь без жизни, чем жизнь без чести). / გამორთმევა ადვილია – მიცემა მწელი.*

Конверсивный тип логико-семантических отношений базируется на бинарных оппозициях противопоставленных лексем, когда существование первой лексической единицы предопределяет наличие второй, в основном на парные наименования – парные наименования, в логике именуемые относительными терминами, обозначающими такие отношения, при которых одно из них не может быть использовано без предложения другого: *родитель и ребенок, ныййарæг/ сывæллон, eltern und Kind; муж и жена, лæг æмæ ус, Mann und Frau; день и ночь, Tag und Nacht ,бон æмæ æхсæв: Все, что создал предшественник, преемник разрушил; მშობელი და შვილი, ქმარი და ცოლი, ძმა და და, კატა და ძაღლი, დღე და ღამე, ჭაუკი და გოგონა, წინაპარი და მემკვიდრე, დამსაქმებელი და მომსახურე/.. Женщина/мужчина, Frau/Mann. Хæрзхаст сылимæ 'гас æхсæв бæгуылæг Куы кæна лæг, куыд нæ рисдзæн уæд сæр*? *отцовский/ материнский, фыды/мады, väterlich/ mütterlich Мæ фыды зæхх! Дæ дæрзæг риу мæнæн Уыдис мæ мады хъарм хъæбыс*.

Реверсивный тип логико-семантических отношений носит характер лексических трехчленов, соединение которых означает либо квалитативность, либо действие или состояние. В таких триадах значение одного элемента антонимической пары аннулирует значение иных составляющих.

Опорные элементы данных моделей представлены лексемами, не являющимися ни противоречивыми, ни противоположными, но модели выражают несомненные оппозиции*: работодатель /работник; куыстдæттæг / кусæг; Arbeitgeber /Arbeitnehmer; დამსაქმებელი/მომსახურე*. Подобные отношения возможны при передаче некоторого рода внутрисемейных отношений, эта модель частотна в фольклоре. *Родная сторона – мать, чужая – мачеха; დედა ახლობელია – დედინაცვალი შორეული.* Интересно, что подобные оппозиции можно встретить не во всех рассматриваемых языках. Так, в осетинском противопоставлении *мад/дыккагмад, фыдыус* (мать – мачеха) не имеет такой четкой оценочной коннотации, как в русском и немецком. Часто предметная соотнесенность поддерживается и качественной оппозицией. *Junge Frau und aller Mann ist ein trauriges Gespann.* Такие отношения очень востребованы как в фольклоре, так и в беллетристике.

Реализация между лексическими единицами комплементарных отношений предполагает неполноту, порождаемую такой спецификой антонимической пары, когда обозначение одного антонима не подразумевает другого: другие являются дополнительными терминами, включающими, как правило, взаимное отношение или неполноту одного, если не следует другой, как *вопрос/ ответ, фарстатæ/ дзуаппытæ; Bruttoeinkommen /Nettoeinkommen; შეტევა /დაცვა, სტიმული და პასუხი;*

Контрастирующий тип логико-семантических отношений реализуется в перекрестном противопоставлении двух лексических единиц (*сжатие/расширение, богатый/нищий, сухой/влажный, хранить/расходовать; æлхъывд/ ауæрæх, мæгуыр/фырмæгуыр, сур/уымæлгомату, хъахъхъæнын/ хардзкæнын; შეკუმშვა/გაფართოება, მდიდარი/ ღარიბი, მშრალი/სველი, შენახვა/გაფლანგვა;* нем: *schrumpfen/steigen, reich/mittellos, trocken/feucht, behalten/verlassen*, тогда как широко контрастирующий тип логико-семантических отношений опирается на лексемы, именующие противопоставленные реалии в определенном наборе, что порождает появление в языке противопоставленные ряды синонимов; естественно, в каждом ряду синонимов обнаруживается доминанта. Контрастирующий тип активен при реализации таких понятийных сфер, как действия (*къæл-къæл кæнын/ богъ-богъ кæнын; хохотать/рыдать, lachen/ weinen, სიცოცხლე/სიკვდილი*), чувства (*циндзинад/хъизæмар*, *страдание радость, განცდა/სიხარული, Leiden/ Freude*), темпоральная (*старость/молодость, зæронддзинад/æвзонгбонтæ, Alter/ Jugend, სიბერე/ახალგაზრდობა),* принадлежности (*свой/чужой, хи/искæйы, eigene/ fremde, ჩემი/სხვისი).*

Наблюдение за функционированием антонимических оппозиций в текстах позволило выделить такие их семантические функции, как противопоставление, соединение противоположностей в единой номинации, взаимоисключение, существующие противоположности как всеохватное единство вариантов, чередование, переход явления в противоположное. Каждая семантическая группа антонимических противопоставлений представляет понятийно-семантические сферы: квалификативность, квантитативность, локативность, темпоральность, компаративность, эмотивность, принадлежность, модальность, состояние, изменение состояния и др. В языках разного типа, на примере которых рассматриваются антонимические отношения, понятийно-семантические сферы, в которых наблюдаются антонимические представления, практически идентичны. Антонимия, оказываясь основой построения фрагмента речи, легко передает конфликт или указывает на него, зачастую импульсируя образование парадокса. Конфликт, передаваемый или создаваемый с помощью антонимов в речевой единице, является отражением ментально-дискурсивного характера, поскольку является лингвистическим воплощением столкновения определенных стереотипов мышления. Антонимы, ложась в основу контрастирующих речевых фрагментов, выполняют определенные семантические функции, прежде всего противопоставления и соединения противоположностей.

Семантика контраста востребована в дискурсе, поскольку отражает общечеловеческие и этнические составляющие восприятия окружающей действительности. Контрасту подчиняется построение единиц разного уровня. В основе организации контраста оказывается лексическое воплощение этой семантики, прежде всего представленное в антонимических оппозициях. Особую роль противопоставление и соединение противоположностей типа логико-семантических отношений приобретают при формировании антонимо-синонимических блоков, которые оформляются зачастую как контрарный тип логико-семантических отношений. Антонимо-синонимический блок включает семантическое описание лексической единицы, которое направлено на выявление всех ее системных связей с другими такими единицами, что подразумевает совмещенное рассмотрение этих классов лексики.

Исследование механизмов организации контрастных контекстов представляет интерес как для теоретических лингвистических исследований, так и для методических изысканий, поскольку активное изучение способов реализации определенной семантики, несомненно, плодотворно для развития речи [5]. Противоположность как семантическая основа антонимии предполагает оценку одного и того же предмета, качества, явления с диаметральных позиций; в свою очередь, исследование семантики контраста в дискурсе позволяет предположить, что контраст как семантическая категория организует функционально-семантическое поле, в котором можно разграничить конкретные разновидности семантики противоположности (контрарности) и противоречия (контрадикторности). Интерес приобретает рассмотрение производных от антонимичных и синонимичных слов, что может послужить вкладом в исследование лексико-семантических отношений между антонимами.

Таким образом, контраст как важнейший инструмент систематизации сознанием человека явлений окружающей действительности находит широкое выражение в дискурсе. Эта семантическая категория в разносистемных языках представлена изоморфной системой. Языковые средства, направленные на создание контраста, в контексте оказываются обусловленными национальной спецификой языковой картины мира. Использование средств выражения контраста, основанное на антонимических парах, оказывается тождественным в рассматриваемых языках, что объясняется универсальным характером контраста как семантической категории. Возможно утверждать, что рассматриваемые конструкции выполняют следующие семантические функции: противопоставление, соединение противоположностей, взаимоисключение, единство всевозможных вариантов, чередование, переход явления в противоположное. Нельзя не упомянуть о функционировании контрастирующих конструкций как средства создания и поддержания реализации эмоционально-экспрессивного потенциала через воплощение эмотивного, экспрессивного и, разумеется, оценочного начал.

Библиографический список

1. Бочина Т.Г. Лексические средства выражения контраста. *Ученые записки Казанского ГУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2006; Т. 148, № 3: 47–54.
2. Шакирьянов Л.М. Логико-семантические отношения контраста в парадигматике и синтагматике. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 16, № 1: 249–251.
3. Фатыхова Л.А., Шакирьянов Л.М. Антонимические логико-семантические модели в свете категории контраста: на материале английского языка. *Вестник Челябинского ГУ*. 2016; № 7 (389): 162–168.
4. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань, 2010.
5. Tsalikova M. The Development of Non-Native Speech Based on Linquistic Isomorphism. *Conference Proceedings the New Perspectives in Science Education uInternational Conference Florens*. 2019: 74–79.
6. Введенская Л.А. Стилистические фигуры, основанные на антонимах. Ученые записки Курского и Белгородского педагогических институтов. Курск, 1966; Т. 25, Выпуск 2: 128–135
7. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Возможности терминологической интерпретации и лексикографическое отражение потенциальных слов. *Вестник Волгоградского ГУ*. Серия 2: Языкознание. 2015; № 4 (28): 138–143.
8. Мухин М.Ю. Границы русской антонимии и лексикографическая практика. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2017; Т. 19, № 3 (166): 203–214.
9. Сазонова В.А. Контраст как основа стилистических фигур. *Язык и социальная динамика*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 2011: 92–97.
10. Соловьева Н.В. Языковая репрезентация категории оппозитивности в текстах английских народных сказок. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2016; Т. 20, № 3: 77–88.

References

1. Bochina T.G. Leksicheskie sredstva vyrazheniya kontrasta. *Uchenye zapiski Kazanskogo GU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2006; T. 148, № 3: 47-54.
2. Shakir'yanov L.M. Logiko-semanticheskie otnosheniya kontrasta v paradigmatike i sintagmatike. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 16, № 1: 249-251.
3. Fatyhova L.A., Shakir'yanov L.M. Antonimicheskie logiko-semanticheskie modeli v svete kategorii kontrasta: na materiale anglijskogo yazyka. *Vestnik Chelyabinskogo GU*. 2016; № 7 (389): 162-168.
4. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran', 2010.
5. Tsalikova M. The Development of Non-Native Speech Based on Linquistic Isomorphism. *Conference Proceedings the New Perspectives in Science Education iInternational Conference Florens*. 2019: 74-79.
6. Vvedenskaya L.A. Stilisticheskie figury, osnovannye na antonimah. Uchenye zapiski Kurskogo i Belgorodskogo pedagogicheskih institutov. Kursk, 1966; T. 25, Vypusk 2: 128-135
7. Gacalova L.B., Parsieva L.K. Vozmozhnosti terminologicheskoj interpretacii i leksikograficheskoe otrazhenie potencial'nyh slov. *Vestnik Volgogradskogo GU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; № 4 (28): 138-143.
8. Muhin M.Yu. Granicy russkoj antonimii i leksikograficheskaya praktika. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2017; T. 19, № 3 (166): 203-214.
9. Sazonova V.A. Kontrast kak osnova stilisticheskih figur. *Yazyk i social'naya dinamika*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2011: 92-97.
10. Solov'eva N.V. Yazykovaya reprezentaciya kategorii oppozitivnosti v tekstah anglijskih narodnyh skazok. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2016; T. 20, № 3: 77-88.

Статья поступила в редакцию 01.12.22

УДК 81'42 (06) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-616-618

Kozhukhova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: vinantov@mail.ru*
Kisenko A., *business partner of management company "Key Element" (HoReCa), commercial director of AMK Montis Concept clinic and AMK Montis Club 5* hotel (Pyatigorsk, Russia), E-mail: vinantov@mail.ru*

HOTEL REVIEW MADE BY A TOURIST: STATUS AND AXIOLOGICAL ASSESSMENT. The article provides a comparative description of online reviews of 2* and 5* hotels. On the basis of text descriptions of the review elements, a comparison, description and analysis of the values realized through the use of axiological (evaluative) adjectives is given. When describing comparable characteristics, it is obvious that reviews of 2* hotels are often more restrained, while 5* hotels are evaluated using more criteria (more adjectives of different axiological types). The result of the study shows the predominance of adjectives with aesthetic evaluation in the description of the room, emotional evaluation in the description of service/staff, sensory-taste evaluation in the description of food, utilitarian evaluations are most often used in the description of location, parking and hotel cost. The data obtained can be used to develop a hotel positioning strategy. The further research can be carried out on the basis of the genre of Internet reviews of hotels and their comparison with real-life hotel positioning.

Key words: **Internet review, hotel review, axiological adjectives, evaluation, subjectivity**.

И.В. Кожухова*, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: vinantov@mail.ru*
А. Кисенко, *бизнес-партнер управляющей компании «Ключевой Элемент» (HoReCa), коммерческий директор клиники AMK Montis Concept и отеля AMK Montis Club 5*, г. Пятигорск, E-mail: vinantov@mail.ru*

ОТЗЫВ ТУРИСТА ОБ ОТЕЛЕ: СТАТУСНОСТЬ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

В статье приводится сопоставительное описание интернет-отзывов об отелях 2* и 5*. На основе текстовых описаний элементов отзыва дается описание и анализ ценностей, реализуемых через использование аксиологических (оценочных) прилагательных. При описании сопоставимых характеристик очевидно, что отзывы к отелям 2* нередко носят более сдержанный характер, в то время как отели 5* оцениваются с использованием большего количества критериев (большее количество прилагательных разного уровня). Результат исследования показывает преобладание прилагательных с эстетической оценкой в описании комнаты, эмоциональной оценки – при описании обслуживания/персонала, сенсорно-вкусовых оценок – при описании питания, утилитарные оценки чаще всего используются при описании местоположения, парковки и стоимости отеля. Полученные данные могут быть использованы при разработке стратегии позиционирования отелей. Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке жанра «отзыв туриста об отеле» – тематической классификации отзывов.

Ключевые слова: **интернет-отзыв, отзыв об отеле, аксиологические прилагательные, оценка, субъективность.**

Общение между туристами в сети, публикация личного опыта и точек зрения нередко может служить основой для формирования и проработки образа отеля в представлении туриста. Актуальность работы обусловлена необходимостью в типологизации, систематизации отзывов и описании основных языковых средств их реализации. Анализ отзывов с точки зрения различных лингвистических подходов поможет понять специфику написания отзывов потребителями услуг разной ценовой категории, выявить параметры оценки для написания отзывов, а также некоторые языковые особенности выражения мнения об отелях. Цель исследования – выявление особенностей реализации аксиологических прилагательных в речевом жанре «Интернет-отзыв туриста об отелях». Цель формирует следующие задачи: 1) определить материал исследования; 2) дать характеристику элементам групп исследования 3) дать описание каждой из групп, обращая внимание на использование аксиологических прилагательных; 4) сопоставить элементы отзывов об отелях. Новизна исследования заключается, с одной стороны, в выделении тематических элементов отзывов, а с другой – в дальнейшем описании материала на отзывы об отелях категории 2* и 5*.

Основой теоретической базы послужили труды Т.В. Шмелевой по описанию модели речевого жанра [1], основой для анализа интернет-жанров послужила работа Е.И. Горошко [2]. Непосредственно анализ и база для классификации интернет-жанра туристического отзыва на материале итальянского и русского языков были описаны в диссертации Л.Ю. Говоруновой [3]. При описании использования прилагательных в туристических отзывах (на основе классификации аксиологических прилагательных Н.Д. Арутюновой) мы опирались на работу И.В. Кожуховой [4].

Материалом исследования послужили отзывы с сайтов booking.com [5] и tripadvisor.com [6]: с каждого сайта путем сплошной выборки было проанализировано 100 отзывов (из которых 50 отзывов об отелях категории 2* и 50 отзывов об отелях категории 5*). Все приведенные примеры взяты с данных сайтов.

В процессе анализа выявлено, что в большинстве случаев туристы отелей категорий 2* и 5* обращают внимание на одинаковые параметры при оценивании, а именно: комната и ее оснащенность, сервис, расположение отеля, наличие и доступность парковки, питание, доступ в Интернет, обслуживающий персонал, выгодная стоимость места проживания, соответствие ожиданиям.

Лексический анализ комментариев показывает, что туристы отелей категории 5* внимательнее относятся к деталям, более требовательны к условиям проживания и уровню обслуживания. В то время как туристы отелей категории 2* менее требовательны. Рассмотрим выделенные параметры:

1. *Комната*. Размер комнаты, ее оснащенность и декор являются главными критериями разграничения комнат в отелях категорий 2* и 5*. Для туриста данные показатели имеют большое значение, так как от этого зависит его комфортное пребывание в отеле. В отелях категории 5* обращают внимание на размер комнаты, ее оснащенность и удобство кровати:

Room was extremely small and cramped, beds were hard, ceiling was noisy (could hear footsteps at night)

The room was clean, comfortable, tasteful and the bed was very comfortable so I had a great night`s sleep

Туристы отелей категории 2* часто жалуются на неприятные запахи и плохую звукоизоляцию:

Negatives were that the room could be a bit noisy from other guests and perhaps the train going underneath

Very noisy during the night from people outside

Rather noisy due to plumbing and proximity of pipes – we could hear the people flush toilet and run water in adjacent rooms

Обратим внимание в данных примеров на использование модификаторов, влияющих на степень интенсивности: *very, a bit, rather.*

В отелях категории 5* также одним из критериев оценивания является удобство кровати, например:

My room was large with one of the most comfortable beds I have ever slept in – I may still call the hotel and ask where they got the pillows

The beds were comfy and good sized

My room was large with one of the most comfortable beds I have ever slept in

Использование настоящего совершенного времени и конструкции *'(one) of the most…'* указывает на уникальность позитивного или негативного опыта.

Для гостей очень важно, чтобы комната была оснащена всеми необходимыми удобствами и имела хорошую звукоизоляцию:

The room was comfortable (north American size), clean and had all the amenities (slippers, house coat, kettle, hair drier, connectivity technology, etc.

Great room with comfortable bed, quiet (didn't even hear the screaming kid in the next room once my door was closed), clean, nice decor, perfect bathroom with good products and comfy robe

Помимо этого, в отелях категории 5* для туристов очень часто важен декор комнаты:

Room décor is very tired – in really desperate need of update

Our two Townhouse rooms were both stunning, beautifully decorated. Our spacious room was the nicest hotel suite we have ever stayed in, with a huge marble bathroom and walk in wardrobe, both rooms & bathrooms were spotlessly clean. Clever touches, such as scented candles in the rooms and beautiful liquid soaps

«Эстетические оценки используются для описания декора комнаты и уровня ее чистоты: *modern decor, stunning hotel, gorgeous room, beautiful room, modern in decor, (very well) decorated room, cozy room, new and shiny hotel, luxurious hotel, stylish decor, sophisticated decor, (tastefully) decorated room, contemporary decor, (beautifully) appointed room, lovely decor.* Эстетическая составляющая имеет достаточно большое значение для туристов отелей 5*, где эстетике уделяется особое внимание» [4]. В отзывах об отелях 5* набор прилагательных, используемых при написании, более разнообразен, прилагательные эмоционально окрашены, часто сопровождаются употреблением наречий (*tasteful room, (nicely) decorated room, excellent cleanliness, (very) clean room, (very) organized room, great service, beautifully decorated bathroom, spotless room, old-fashioned decor*). В отзывах об отелях 2* употребляются эмоционально нейтральные прилагательные, наречия не используются (*good service, dull decor, clean room, simple decor, boring decoration, nice room, tired decoration*). В отзывах об отелях 5* больше прилагательных с положительной коннотацией и лексемами, интенсифицирующими положительную коннотацию, чем в отзывах об отелях 2*.

2. *Сервис. Чистота комнат и регулярность уборки.* Все туристы требовательно относятся к качеству уборки комнат, они обращают внимание на то, как часто производится уборка. И наряду с данными требованиями туристы могут упоминать о персонале, который производил уборку в их номере. В отелях категории 2*:

I never noticed any problem with the cleaning (have to say I'm not fussy) and the stuff were usually friendly, though they didn't have lots of things to do and sometimes keep you waiting, which can be a problem if you need to check out and get somewhere

The room wasn't as clean as we would have liked. Carpets grubby, stain on ceiling above shelving unit, footprints on leather chairs

В отелях категории 5*:

The service at the hotel is exemplary

Rooms Cleaned after 4.00. Need to rest after long walks around London

Чаще всего туристы отелей 5* удовлетворены качеством уборки номеров, в отзывах туристов отелей 2* часто можно увидеть жалобы на плохой сервис. В данной группе также преобладают эстетические оценки. Наличие эмоциональных оценок зачастую сопровождается негативно окрашенной лексикой.

3. *Обслуживающий персонал*. Оценивая данный критерий, туристы указывают такие качества персонала, как доброжелательность/недоброжелательность, готовность помочь и уровень профессионализма. В отелях категории 2*:

Customer service was extremely poor. When we complained, reception was arrogant and unhelpful.

Very friendly staff (especially Veronica and the breakfast staff)

В отелях категории 5*:

But the best – the staff! Friendly, helpful, and professional. They made me feel at home and really pampered. From the doorman to the front desk and staff in the restaurant

The level of service, the professionalism, and the hospitality shown by all staff members is unparalleled

«Эмоциональные оценки используются для описания атмосферы номера или тех чувств и эмоций, которые испытывал турист при общении с персоналом» [4]: *warm welcome, quiet hotel, tranquil atmosphere, comfortable room, relaxing atmosphere, beautiful atmosphere, cheerful staff, welcoming staff, relaxed atmosphere, lovely hotel, awful atmosphere*

4. *Питание*. При оценивании данного параметра туристы указывают на наличие ресторана/кафе/бара в отеле. Если в отеле предоставляется питание, то туристы говорят о меню, качестве еды, качестве обслуживания и стоимости. В отелях категории 2* туристы чаще всего довольствуются наличием обычного завтрака, качество которого не всегда удовлетворительно:

The 'free' breakfast was also well below average, toast was soggy and cold and the breakfast staff were unwelcoming and refused to serve the hot toast even when it was available. Of course for a proper hot breakfast you had to pay extra

Говоря о питании в отелях категории 5*, туристы в своих отзывах отмечают качество еды, ее ассортимент, качество обслуживания, бар и т. д.:

Breakfast was delicious. I had the continental buffet and for once enjoyed it. Fresh, good products. Had dinner one evening and that was also a very nice experience

Breakfast was superb, with lots of choice, and they do deserve all the credit they get

Сенсорно-вкусовые оценки составляют 11% в отзывах об отелях 5* и 8% в отзывах об отелях 2*. Сенсорные оценки включают в себя прилагательные, используемые для описания качества питания: *amazing breakfast, excellent meal, lovely food, (very) nice continental breakfast, superb breakfast, the quality of food and drinks was incredible, (very) good breakfast, sandwiches, scones and cakes were freshly prepared, the croissants and muffins were delicious, fabulous food, the breakfast was terrible and chaotic.*

На основании анализа отзывов относительно данного параметра можно сделать следующий вывод: в виду каких-либо причин питание не является важным параметром при оценивании для туристов, остановившихся в отелях категории 2*, что абсолютно противоположно для туристов отелей 5*. Они очень требовательны при выборе блюд, для них важно разнообразие меню и качество еды. Туристы нередко упоминают о качестве обслуживания в баре и ресторане.

5. *Местоположение отеля.* Данный параметр зачастую является основным критерием при выборе отеля. В отелях категории 2*:

The only thing this hotel has going for it, is its location (very close to Paddington railway station and buses which is convenient)

В отелях категории 5*:

Very central, so shopping and theatres all within walking distance

The location of this hotel is excellent. It`s within short walking distance of Buckingham Palace and not far from Parliament Square. Easy walking distance (5 minutes or so) to Victoria Station. Gatwick Express takes 30 minutes and is about 40 pound for 2 people

Чаще всего туристы довольны местоположением отеля, крайне редко встречаются негативные отзывы относительно данного параметра, так как это единственный параметр, который турист может проверить из дома, например, посмотрев на карте и определив, соответствует ли он его требованиям.

6. *Наличие и доступность парковки*. Многие туристы приезжают в отель на собственных машинах, поэтому наличие парковки является немаловажным для них. В отелях категории 2*:

There were plenty of car parking spaces on the premises within a secure car park (access controlled be keypad at the gates)

Got charged for parking

Free parking was an added bonus especially for London

В отелях категории 5*:

Parking was full and wasn't told had to book parking separately

Для туристов отелей 2* имеет значение платность/бесплатность парковки. Туристы отелей 5* обычно не упоминают в своих отзывах данный параметр, вероятнее всего, вопрос относительно парковки решается заранее при бронировании отеля.

7. *Выгодная стоимость места проживания.* Оценивая данный параметр, турист указывает, соответствует ли цена проживания в отеле условиям, которые предоставляет туроператор. А также здесь учитывается местоположение отеля. В отелях категории 2*:

Overall, 'hotel' is not an appropriate term for this lodging; it was the quality of a hostel for sure and the price was unreasonable given the quality of accommodation and service we received

On the top of all that it is great value for money on a lovely quiet street

We got it for a reduced price when we booked so that's good! Wouldn't EVER pay full price to stay here

В отелях категории 5*:

Expensive but it's 5 star central London! Great location for all the London sights and in particular the west end theatres and Regent Street and Piccadilly shops

The cost is not expensive for London and the Lounge is amazing

The hotel is in a great location, it has very good service and is nicely decorated, but for the money I'd rather stay at the Four Seasons or the Savoy...

Утилитарные оценки говорят о практической выгоде или пользе для туриста. Прилагательные используются для описания стоимости, местоположения, профессионализма персонала и уровня сервиса: *useful staff, awesome location, pricey restaurant, modest for money, polite staff, (very) efficient service, excellent service, knowledgeable staff, (well) priced hotel, exceptional service,*

exemplary service, reasonably priced hotel, (well) located hotel, brilliant service, awful location. Количество прилагательных, использованных для выражения данной оценки, показывает, что для туристов важно остаться удовлетворенным качеством оказанных ему услуг или соотношением цены и предъявленных им требований. В отзывах об отелях 2* чаще упоминается о рациональной стоимости проживания и об удобстве местоположения отеля: *good value, overpriced breakfast, competitive price, acceptable price, the bar is not cheap, reasonable price*, *central location, great location, decent price, free parking.*

8. *Соответствие ожиданиям.* На основании вышеперечисленных параметров туристы делают вывод относительно стоимости услуг отеля. Если уровень обслуживания, характеристики комнаты и отеля соответствуют требованиям туриста, то, скорее всего, он посчитает, что «отель стоит того, что турист за него платит». В отелях категории 2*:

Having travelled across Europe staying at both hotels and hostels, it was by far the worst experience I've ever had

The room was clean and bigger than we imagined

В отелях категории 5*:

But the only thing I didn't like was the size of the double bedroom, it was so small I didn't expect it

Everything was professional, clean and up to what I would expect of Hilton

The bathroom was very small, we expect more for a superior room

В конце отзывов туристы часто упоминают данный критерий. Отзывы об отелях 2* и 5* не имеют разницы между оценкой, она может быть позитивной или негативной. Чаще всего туристы оценивают данный параметр на основании своего опыта, личных требований и предпочтений.

На основании анализа отзывов туристов об отелях категории 2* и 5* было выявлено что туристы, предпочитающие отели 5*, очень требовательны к уровню обслуживания, они ценят внимание, оказанное со стороны персонала. Туристы отелей 2* реже обращают внимание на взаимоотношение с персоналом, нередко отель для таких туристов становится не целью путешествия, а местом, где можно оставить вещи и переночевать.

В конце своих отзывов туристы описывают общее впечатление о пребывании в отеле и сообщают о своем намерении вернуться/не вернуться в следующий раз, а также рекомендуют/не рекомендуют воспользоваться услугами данного туроператора.

Приведенный анализ позволил показать ценностные характеристики при написании интернет-отзыва об отеле: авторами определялась как ценность определенных элементов отеля (комната, сервис, обслуживание, питание, местоположение и стоимость) с точки зрения гостей отелей разного уровня, так и ценностные прилагательные, использующиеся для достижения коммуникативной цели – описания.

К основным отличиям в отзывах туристов об отелях можно отнести следующие: при описании комнаты отеля 5* нередко акцентируется внимание на размере номера, его оснащенности и эстетической составляющей номера; в отелях 2* туристы обращают внимание на посторонние запахи и плохую звукоизоляцию. Описание уборки в номере отеля 5* чаще всего описывается при помощи лексем с положительной оценкой, в то время как описание уборки в отеле 2* тяготеет к использованию нейтрально-отрицательной лексики. Описание персонала в отелях обеих категорий зачастую формулируется с использованием интенсификаторов (усиливающих как положительную, так и отрицательную оценку). Очевидным отличием в описании отеля 2* и 5* является питание: анализ отзывов показывает, что в отелях 2* питание описывается по значительно меньшему количеству параметров, в то время как характеристики питания при отеле 5* включают не только блюда и их разнообразие, но и другие факторы.

Анализ аксиологических характеристик элементов отзыва показывает следующее распределение прилагательных: прилагательные эстетической оценки закономерно встречаются при описании комнаты; при описании сервиса и обслуживания нередко использовались прилагательные эмоциональной оценки. Предположим, что использование прилагательных эмоциональной оценки может быть связано с наличием непосредственного контакта с сотрудниками отеля – так называемый «человеческий фактор». Утилитарные оценки, менее всего зависимые от субъективного восприятия, встречаются при описании местоположения и стоимости: именно эти два критерия туристы могут выбрать заранее, исходя из своих нужд, потребностей и возможностей. Все описанные оценки могут быть модифицированы (усилены или ослаблены) при помощи соответствующих языковых единиц.

Библиографический список

1. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов, 1997; № 1: 88–99.
2. Горошко Е.И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области. *Жанры речи*. Саратов, 2007; № 5: 370–389.
3. Говорунова Л.Ю. *Речевой жанр «интернет-отзыв туриста» в русской и итальянской лингвокультурах.* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2014.
4. Кожухова И.В. Использование оценочных прилагательных в речевом жанре «интернет-отзыв туриста об отелях» (на материале сайтов booking.com и Tripadvisor.com. *Актуальные проблемы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков.* Калининград, 2016.
5. *Booking*. Available at: https:booking.com
6. *Tripadvisor*. Available at: https:tripadvisor.com

References

1. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Saratov, 1997; № 1: 88-99.
2. Goroshko E.I. Teoreticheskij analiz internet-zhanrov: k opisaniyu problemnoj oblasti. *Zhanry rechi*. Saratov, 2007; № 5: 370-389.
3. Govorunova L.Yu. *Rechevoj zhanr «internet-otzyv turista» v russkoj i ital'yanskoj lingvokul'turah.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2014.
4. Kozhuhova I.V. Ispol'zovanie ocenochnyh prilagatel'nyh v rechevom zhanre "internet-otzyv turista ob otelyah" (na materiale sajtov booking.com i Tripadvisor.com. *Aktual'nye problemy lingvistiki, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Kaliningrad, 2016.
5. *Booking*. Available at: https:booking.com
6. *Tripadvisor*. Available at: https:tripadvisor.com

Статья поступила в редакцию 01.11.22

УДК 808.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-618-621

***Olenev S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, School of Foreign Languages, Northeast Petroleum University (Daqing, China), E-mail: stanislav.olenev@gmail.com*

***Lungrin V.A.**, postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: nika.lungrin@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF SPEECH INFLUENCE IN COURT SPEECH FOR JURY TRIAL (BASED ON THE COURT SPEECH IN THE CASE OF A.S. SHULEGA). The paper discusses the relationship of disciplines such as oratory and psychology, in particular the psychology of communication as one of the pararhetorical disciplines. Oratory, since ancient times acting as integrative science, serves as a field of intersection of the interests of modern linguistics, sociology, psychology, logic, philosophy, literary criticism, etc. The research emphasis is made on the psychological basis of the process of speech impact, the feasibility of which is assessed based on the need to modify the recipientz's consciousness by a speech producer using speech techniques. Based on this, the direct subject of the study is psychological techniques used by the speaker in the process of public speeches. During the analysis of the accusatory speech delivered in the court session with the participation of the jury, psychological techniques of speech influence are revealed, which significantly increase the level of persuasiveness of the speech.

Key words: **oratory, psychology, methods of speech influence, psychological methods, public speech, jury trial.**

***С.В. Оленев**, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков Северо-Восточного нефтяного университета, г. Дацин, E-mail: stanislav.olenev@gmail.com*

***В.А. Люнгрин**, аспирант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: nika.lungrin@gmail.com*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СУДЕБНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СУДА ПРИСЯЖНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ СУДЕБНОЙ РЕЧИ ПО ДЕЛУ А.С. ШУЛЕГИ)

В статье обсуждается вопрос о взаимосвязи таких дисциплин, как риторика и психология, в частности психология общения как одна из парариторических дисциплин. Риторика, издревле выступающая в роли интегративной науки, служит полем пересечения интересов современной лингвистики, социологии, психологии, логики, философии, литературоведения и др. Исследовательский акцент сделан на психологической основе процесса речевого воздействия, целесообразность которого оценивается исходя из необходимости модификации сознания реципиента продуцентом речи при помощи речевых приёмов. Исходя из этого, непосредственным предметом исследования выступают психологические в своей основе приёмы, используемые оратором в процессе публичных выступлений. В ходе анализа обвинительной речи, произнесенной в судебном заседании с участием коллегии присяжных, выявлены психологические приёмы речевого воздействия, позволяющие значимо повысить уровень убедительности выступления.

Ключевые слова: **риторика, психология, приёмы речевого воздействия, психологические приёмы, публичная речь, суд присяжных**.

Риторика (греч. *ῥητορική* – «ораторское искусство») – одна из самых древних гуманитарных дисциплин, наряду с логикой и философией. На всех этапах развития риторика являлась интегративной дисциплиной, что отчасти обусловлено самой сложностью основного изучаемого объекта – феномена речевого воздействия, происходящего в процессе общения. Несмотря на историческое разнообразие конкретных «инкарнаций» риторической проблематики, можно согласиться с тем, что все исторические варианты риторики объединяет то, что «содержанием риторики выступают концепции, осмысливающие феномен речевого общения в аспекте эффективности» [1, с. 25]. В современном же представлении риторика – «наука о способах убеждения, разнообразных формах преимущественно языкового воздействия на аудиторию, оказываемого с учетом особенностей этой аудитории и с целью получения желаемого эффекта» [2, с. 6]. Следовательно, «предметом для риторики является общение, осмысленное с позиции эффективности, соответственно, объектом – коммуникация как таковая» [1, с. 26].

Об интегративном статусе риторики писал один из её основателей – Исократ, согласно которому «риторика является звеном, соединяющим две сферы человеческой деятельности – теоретические знания и практическое их воплощение» [2, с. 19]. Современные ученые, развивая мысль относительно её принципиально междисциплинарного статуса, отмечают: «Риторика опирается на следующие науки: философия, логика, психология, педагогика, этика, эстетика, литературоведение, лингвистика. Специалистов разного профиля интересуют различные аспекты красноречия. Лингвисты разрабатывают теорию культуры речи, дают рекомендации, как говорить правильно. Психологи изучают вопросы восприятия и воздействия речевого сообщения. Логика учит оратора последовательно и стройно излагать свои мысли, правильно строить выступление» [3, с. 5].

«Сегодня развитие риторики (неориторики) базируется не только на философских воззрениях, но и на экспериментальных данных многих наук, в том числе и психологии» [4, с. 7]. Таким образом, риторика снова оказалась в центре внимания разных гуманитарных дисциплин: «Действительно, возрожденная риторика, став существенной характеристикой современной культуры, может быть названа метатекстом современной гуманитарной науки» [2, с. 6].

Таким образом, именно неослабевающим интересом неориторики к взаимодействию с «парариторическими» (термин Н.А. Безменовой) дисциплинами, а также со смежными гуманитарными науками (психология, социология, теория информации, логика, менеджмент, маркетинг и т. д.), позволяющими дополнить знания о природе речевого воздействия и сделать их многомерными, и определяется актуальность настоящего исследования.

Различным аспектам неориторики посвящены работы многих ученых. Так, И.В. Анненкова исследует неориторическую модель медиадискурса, в котором воплощается современная медиакартина мира [5]; О.И. Марченко посвящает диссертацию философско-культурологическому анализу сущности риторики как многогранного феномена культуры и выявлению специфики её развития в разных исторических типах культуры [6]; в диссертации Ю.Н. Варзонина содержится критический анализ ряда классических и новейших концепций риторики и конструирование автором оригинальной риторической модели [7]. Помимо этого, стоит отметить работы таких ученых, как Н.С. Алексеев, З.В. Макарова, П.Е. Бухаркин, Л.К. Граудина и др. О связи риторики с психологией писали С.А. Барков и Д.Н. Земляков, Р.В. Светайло, Р.И. Биякаев, М.Д. Ваджибов и др.

«Акт общения, рассматриваемый под углом зрения его направленности на тот или иной запланированный эффект, т. е. с точки зрения его целенаправленности, может быть определен как психологическое воздействие» [8, с. 271]. Следовательно, речевой акт, предусматривающий целевую установку на убеждение или побуждение, рассматриваемый с точки зрения риторики, имеет непосредственную связь с психологическим воздействием.

Предметом исследования в данной работе выступают психологические приёмы, используемые оратором для усиления убедительности речи в судебных прениях с участием коллегии присяжных заседателей. Цель данной статьи – выявить ряд психологических приёмов, позволяющих сделать речь оратора в судебных прениях эффективнее. Достижение данной цели требует решения трёх задач: 1) рассмотреть специфику взаимодействия риторики и психологии; 2) провести риторический анализ речи обвинителя по делу А.С. Шулеги; 3) выявить психологические приёмы, использованные оратором в речи. Материалом исследования послужил текст речи государственного обвинителя, произнесённый в ходе публичного выступления в судебных прениях суда с участием присяжных заседателей. Научная новизна и теоретическая значимость настоящего исследования определяются его вкладом в уточнение представлений о взаимосвязи риторики и психологии, прежде всего, на основе эмпирического исследования психологических приёмов, используемых современным судебным оратором. Практическая значимость работы связана с возможностью использования её результатов в составлении методических рекомендаций для судебных ораторов.

Интеграция риторики и психологии: психология общения

Исходя из мысли о том, что риторика и психология взаимосвязаны, взаимозависимы, можно прийти к выводу, что любое убеждение или побуждение адресата, которое является целью публичных речей, неизбежно представляет собой и психологическое воздействие на слушателя. Успех коммуникации зависит от того, насколько оппоненты умело применяют навыки психологического влияния на сознание собеседника. Закономерно в связи с этим появление таких понятий, как «психология риторики» или «психориторика»: «Исходя из целей и задач психологии риторики, объектом ее исследования должны стать теория и практика убеждающего воздействия. Предметом же исследования в этом случае будут те психологические факторы, от которых зависит эффективность убеждающего воздействия» [4, с. 7].

В центре нашего исследования оказывается речевое общение – «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [8, с. 21]. «Задачи общения – это то, чего мы хотим добиться в результате общения; средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения» [9, с. 7]. Следовательно, исходя из той задачи, которую ставит себе оратор, он использует те или иные средства коммуникации. Общение можно разделить на ряд составляющих: «а) психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга; б) обмен информацией посредством вербального и невербального общения; в) взаимодействие и взаимовлияние друг на друга» [10, с. 221]. Таким образом, общение – это не только информационные, но и психологические отношения индивидуумов.

Убеждение – это общение, при котором психологическая сторона коммуникации подразумевает кодирование говорящим желаемого изменения «в смысловом поле реципиента в виде языкового (речевого) сообщения», где «реципиент, воспринимая это сообщение, декодирует его и «извлекает» из него скрытую за внешним планом (планом значений) глубинную информацию, обусловливающую реальное или потенциальное изменение его деятельности» [8, с. 277]. Из этого следует, что цель убеждения состоит в том, чтобы трансформировать собственное желание в желание убеждаемого [11, с. 2]. Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что риторика и психология стремятся к одному итогу коммуникации – убедить слушателя. Следовательно, для повышения уровня убедительности речи оратору необходимо использовать психологические приёмы речевого воздействия, которые помогут повысить уровень убедительности за счет погружения оппонента в то или иное эмоциональное состояние.

«Существуют два основных аспекта речевого воздействия – вербальный и невербальный. Вербальное речевое воздействие – это коммуникативное воздействие, осуществляемое средствами языка, при помощи языковых единиц. Невербальное речевое воздействие – это воздействие, осуществляемое сопровождающими речь несловесными сигналами» [12, с. 56–57].

Практическое применение психологических приёмов

В истории судебной риторики начался новый этап развития, который связан с принятием Федерального закона от 23.06.2016 № 190-ФЗ «О внесении изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с расширением применения института присяжных заседателей». (Федеральный закон «О внесении изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с расширением применения института присяжных заседа-

телей» от 23.06.2016 N 190-ФЗ). Современные судебные ораторы столкнулись с проблемой публичных выступлений перед неподготовленной аудиторией. Перед обвинителем и адвокатом стоит задача убедить коллегию присяжных в своей позиции.

Мы проанализировали речь судебного оратора, произнесенную в суде с участием коллегии присяжных заседателей, с целью выявить психологические приёмы речевого воздействия на аудиторию, которые позволили государственному обвинителю сделать речь успешной. В своем анализе мы уделили внимание вербальному воздействию.

Особое внимание уделено следующим приёмам:

– **Обеспечение доступности речи**: соблюдение структуры и логики изложения позволяет адаптировать речь для непрофессиональной публики. Понятная речь позволяет выступающему заинтересовать аудиторию, не потерять ее внимание. В данной речи оратор учел факт неподготовленной аудитории и не использовал профессиональные термины (мера пресечения, названия статей УПК, санкции), которые могли бы привести присяжных в замешательство и отвлечь от главной мысли.

– **Поддержание внимания аудитории. «**Непроизвольное внимание возникает независимо от сознательных намерений человека, без каких-либо усилий с его стороны. Непроизвольное внимание обеспечивает быструю и правильную ориентацию человека в постоянно меняющихся условиях среды, выделение тех ее объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный смысл» в отличие от произвольного внимания, которое «возникает тогда, когда человек ставит перед собой определенную задачу и сознательно вырабатывает программу действий» [13, с. 4]. Главная функция непроизвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации в постоянно меняющихся условиях среды, в выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный или личностный смысл.

Речь по делу А.С. Шулеги, рассмотренному с участием присяжных заседателей, начинается с обращения к присяжным заседателям: «*Уважаемые присяжные заседатели*!» (здесь и далее цитируется по: [1, с. 328–331]). Таким образом оратор устанавливает с присяжными эмоциональный контакт и настраивает аудиторию на восприятие речи по делу. Он акцентирует внимание коллегии присяжных на принятии верного решения. Такая формулировка позволяет оратору внушить слушателям чувство ответственности перед обществом за их вердикт, заставляет каждого слушателя внимательно отнестись к деталям дела, анализируя все, что говорит обвинитель.

Заключение также начинается с обращения к присяжным. Это позволяет оратору настроить аудиторию на переход к следующему этапу речи, к заключению. Здесь автор апеллирует к чувствам слушателей, к их эмоциональности. Он повторно указывает на важность принятия решения, тем самым подчёркивая ответственность присяжных перед обществом: «*именно от вас зависит: как вы лично и наше общество в целом должны реагировать на подобные преступные проявления*».

– **Усиление расположения аудитории.** «Исследования показывают, что в среднестатистической аудитории ее благожелательная и активная часть, чье внимание оратору обеспечено, обычно составляет 25–30%, негативные слушатели – 10%, а 60–65% аудитории – это индифферентные слушатели. Если оратору в ходе выступления удастся увеличить активную часть аудитории до 50–60%, то этого будет вполне достаточно, чтобы выступление можно было считать эффективным» [14, с. 17].

Обвинитель использует приём похвалы адресата, называя присяжных уважаемыми людьми, имеющими богатый опыт и обладающими житейской мудростью, тем самым он стремится найти среди слушателей союзников, вызвать положительное отношение к своей личности и доверие к себе («*Полагаю, что сформированная коллегия присяжных по настоящему делу состоит из столь уважаемых людей, имеющих богатый опыт и обладающих житейской мудростью, что, безусловно, без моих напоминаний (как и все нормальные люди и достойные члены общества) понимают опасность подобных преступных проявлений как для общества в целом, так и для каждого из нас*»).

Важную роль играет замечание прокурора об угрозе обществу, ведь коллегия присяжных – это профессионально неподготовленная аудитория, которая рассматривает преступление как акт против общечеловеческих ценностей. Так ритор настраивает адресата против личности, совершившего противоправные действия. Здесь же прослеживается целевая установка государственного обвинителя – убедить аудиторию в том, что в ходе следствия вина подсудимого была доказана.

– **Создание эмотивности восприятия средствами речевой выразительности.** Воздействие на эмоции человека играют большую, а порой и ключевую роль. «Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, выражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного. Успех коммуникативного взаимодействия – это всегда осуществление речевого замысла говорящего и убеждение слушателя, а также его нужная эмоциональная реакция» [15, с. 3]. Делая речь эмоциональной, оратор повышает свои шансы на достижение целевой установки. А.П. Сковородников называет апелляцию к эмоциям частью языкового насилия, однако также отмечает, что при достаточной аргументации «специальные языковые приёмы воздействия играют роль экспрессивных усилителей аргументативной части высказывания» [16, с. 11].

Оратор использует комплекс средств художественной выразительности:

1. Риторический вопрос *«Вам решать, нужно ли сегодня обществу (то есть нам с вами) защищаться от таких, как Шулега?»*. Риторический вопрос подразумевает определенный ответ, поэтому такой приём заставляет аудиторию акцентировать внимание на проблеме, намекает слушателям на то, что хочет в ответ услышать оратор.

2. Анафора: *«Надеюсь, что это не так. Надеюсь на справедливое и мудрое решение. Надеюсь на вас»*. Этот приём использован автором для усиления эмоциональной окраски фраз, воспринимаемых в результате как искренний, душевный, доверительный разговор, в котором обвинитель ищет поддержки своей точки зрения со стороны присяжных заседателей.

3. Эпитеты: «*очередная потенциальная жертва*», «*справедливое и мудрое решение*». Использование эпитетов позволяет сделать речь ярче. Оратор использует оппозицию «хорошо – плохо», таким образом, показывая свою точку зрения.

4. Устойчивая метафора *«мера наказания» – «мера социальной защиты»*. Людям свойственно запоминать то, что было в начале речи и в конце. Поэтому оратору важно закончить речь так же благополучно, как и начать. Поэтому в заключение прокурор усиливает эмоциональный настрой всей речи. Это позволяет сформировать оценку слушателей к данному делу и перенести ее на свое решение.

Неразрывная связь риторики и психологии как в плане объекта исследования, так и в плане решаемых научных проблем позволяет получить разностороннее, стереоскопическое видение процессов речевого воздействия в различных социально-коммуникативных контекстах. Так, в ходе данного исследования установлено, что в ситуации судебных прений в суде присяжных учёт когнитивно-психологических особенностей аудитории, а также основанное на этом использование психологических приёмов речевого воздействия усиливают эффективность достижения целевой установки и успешность коммуникации. Первоначальная задача оратора – установить речевой и психологический контакт с аудиторией: привлечь внимание, вызвать расположение слушающих. В дальнейшем качественная аргументация вызывает доверие и способствует расположению присяжных к оратору. Усиление необходимых психологических эффектов основано на использовании комплекса приёмов речевой выразительности, ориентированных на конкретных слушателей.

Библиографический список

1. Араева Л.А., Катышев П.А., Малахова Н.Е., Князькова Т.В. и др. *Риторика:* учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. Кемерово: КемГУ, 2006.
2. Автухович Т.Е. *Античная риторика:* учебное пособие по курсу «Риторика» для студентов гуманитарных специальностей. Гродно: ГрГУ, 2003.
3. Замалетдинова Г.Ф. *Основы риторики:* учебно-методическое пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 2016.
4. Панасюк А.Ю. *Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия*, Москва, Издательство: Феникс, 2007.
5. Анненкова И.В. *Современная медиакартина мира: неориторическая модель (Лингвофилософский аспект)*. Автореферат диссертации… доктора педагогических наук. Москва, 2012.
6. Марченко О.И. *Риторика как феномен культуры*. Автореферат диссертации … доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2001.
7. Варзонин Ю.Н. *Когнитивно-коммутикативная модель риторики*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тверь, 2001.
8. Леонтьев А.А. *Психология общения.* Москва: Смысл, 1997.
9. Конева Е.В. *Психология общения.* Ярославль: ЯрГУ, 2016.
10. Парыгин Б.Д. *Основы социально-психологической теории*. Москва, 1971.
11. Панкратов В.Н. *Психотехнология управления людьми.* Москва: Издательство Института психотерапии, 2009.
12. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия.* Воронеж: Истоки, 2012.
13. Купцова А.М., Зиятдинова Н.И., Зарипова Р.И., Зефиров Т.Л. *Физиологические основы внимания. Развитие внимания у детей и подростков*. Казань. 2017.
14. Стернин И.А. *Фактор адресата в речевом воздействии.* Воронеж: Истоки, 2012.
15. Филиппова О.А. *Обучение эмоциональному речевому воздействию*. Москва: Флинта, 2018.
16. Сковородников А.П. и др. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень*. Красноярск – Ачинск, 1997.

References

1. Araeva L.A., Katyshev P.A., Malahova N.E., Knyaz'kova T.V. i dr. *Ritorika:* uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarnyh fakul'tetov. Kemerovo: KemGU, 2006.
2. Avtuhovich T.E. *Antichnaya ritorika:* uchebnoe posobie po kursu «Ritorika» dlya studentov gumanitarnyh special'nostej. Grodno: GrGU, 2003.

3. Zamaletdinova G.F. *Osnovy ritoriki:* uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2016.
4. Panasyuk A.Yu. *Psihologiya ritoriki: teoriya i praktika ubezhdayuschego vozdejstviya*, Moskva, Izdatel'stvo: Feniks, 2007.
5. Annenkova I.V. *Sovremennaya mediakartina mira: neoritoricheskaya model' (Lingvofilosofskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii… doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
6. Marchenko O.I. *Ritorika kak fenomen kul'tury*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
7. Varzonin Yu.N. *Kognitivno-kommutikativnaya model' ritoriki*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tver', 2001.
8. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1997.
9. Koneva E.V. *Psihologiya obscheniya*. Yaroslavl': YarGU, 2016.
10. Parygin B.D. *Osnovy social'no-psihologicheskoj teorii*. Moskva, 1971.
11. Pankratov V.N. *Psihotehnologiya upravleniya lyud'mi*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, 2009.
12. Sternin I.A. *Osnovy rechevogo vozdejstviya*. Voronezh: Istoki, 2012.
13. Kupcova A.M., Ziyatdinova N.I., Zaripova R.I., Zefirov T.L. *Fiziologicheskie osnovy vnimaniya. Razvitie vnimaniya u detej i podrostkov*. Kazan'. 2017.
14. Sternin I.A. *Faktor adresata v rechevom vozdejstvii.* Voronezh: Istoki, 2012.
15. Filippova O.A. *Obuchenie `emocional'nomu rechevomu vozdejstviyu*. Moskva: Flinta, 2018.
16. Skovorodnikov A.P. i dr. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya: nauchno-metodicheskij byulleten'*. Krasnoyarsk – Achinsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.11.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-621-623

Zyuzina E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*

WORD-FORMING ADAPTATION OF DAGESTAN REGIONALISMS IN THE RUSSIAN SPEECH OF RESIDENTS OF MAKHACHKALA. The article studies word-formation adaptation of Dagestan regionalisms in the Russian speech of Makhachkala residents, which manifests itself in the presence of derivatives from Dagestan words formed with the help of the Russian language according to actual word-formation models. It has been established that one of the most frequent ways of forming derivatives of Dagestan regionalisms is the suffixal method, which in some cases makes it possible to make up for the lack of word-building means in the Dagestan languages that express certain word-building meanings. Less frequent are the prefix-suffix method and addition. The active inclusion of Dagestan regionalisms into the system of Russian word production was revealed, which led to the creation and use of numerous derivatives in the Russian speech of Dagestanis, which are markers of the regional specifics of the Russian speech of the polyethnic and multilingual city of Makhachkala.

Key words: **Dagestan regionalisms, Russian speech, word-formation adaptation of regionalisms, derivative words, word-formation methods, word-formation models of Russian language.**

Е.А. Зюзина*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДАГЕСТАНСКИХ РЕГИОНАЛИЗМОВ В РУССКОЙ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ Г. МАХАЧКАЛЫ

Данная статья посвящена вопросу словообразовательной адаптации дагестанских регионализмов в русской речи жителей города Махачкалы, проявляющейся в наличии производных от слов-дагестанизмов, образованных с помощью средств русского языка по актуальным словообразовательным моделям. Установлено, что производные от регионализмов чаще всего создаются в результате суффиксации. Суффиксальные морфемы русского языка в ряде случаев позволяют восполнить отсутствие в дагестанских языках словообразовательных средств, выражающих определенные словообразовательные значения. Менее частотными является приставочно-суффиксальный способ и сложение. Выявлено активное включение дагестанских регионализмов в систему русского словопроизводства, что привело к созданию и использованию в русской речи дагестанцев многочисленных дериватов, являющихся маркерами региональной специфики русской речи полиэтнического и полиязычного города Махачкалы.

Ключевые слова: **дагестанские регионализмы, русская речь, словообразовательная адаптация регионализмов, производные слова, способы словообразования, словообразовательные модели русского языка.**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена недостаточной изученностью адаптационных процессов, происходящих с региональной дагестанской лексикой на разных уровнях русского языка, в том числе на уровне словообразования, что приводит к функционированию в русской речи махачкалинцев производных от слов-дагестанизмов, образованных с помощью словообразовательных средств русского языка. Недостаточно освещен в лингвистике и вопрос регионального варьирования русской речи, в том числе в Республике Дагестан, хотя очевидно, что в полиязычном обществе она имеет свои особенности, не характерные для других регионов России [1–3].

Цель данной статьи заключается в исследовании дериватов от дагестанских регионализмов, используемых в русской речи дагестанцев, проживающих в г. Махачкале.

Основные задачи статьи обусловлены обозначенной выше целью и сводятся к следующему:

– дать определение понятию «регионализм»;

– собрать производные от слов-дагестанизмов;

– проанализировать дериваты и установить наиболее частотные средства и способы их образования.

При подготовке данной статьи использовались следующие методы исследования:

– описательный метод, связанный с анализом единиц в синхронном плане;

– метод словообразовательного анализа слов, позволивший исследовать структурные и семантические связи между производящей основой-дагестанизмом и производным словом;

– метод наблюдения, уточнивший перечень изучаемых единиц, функционирующих в речи махачкалинцев.

Научная новизна статьи состоит в выявлении региональной специфики русской речи дагестанцев, проявляющейся в активном использовании дериватов, образованных на базе дагестанских слов с помощью русских аффиксов по моделям русского словопроизводства.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она вносит определенный вклад в разработку вопросов региональной лингвистики и характеризует особенности словообразовательной адаптации дагестанских регионализмов.

Практическая значимость состоит в том, что материал данной статьи может быть учтен при создании специальных словарей региональных единиц и изучении русской речи в полиязычном пространстве.

В Дагестане, как известно, языком межнационального общения является русский, однако в республике он имеет свою специфику. Лексические системы русского и дагестанских языков влияют друг на друга, что приводит не только к заимствованию русских слов дагестанскими языками, но и к проникновению в русскую речь местной лексики.

Проникая в русскую речь, слова из дагестанских языков начинают изменяться в соответствии с нормами русского языка. На уровне словообразования они становятся производящими основами, порождая новые производные с помощью русских аффиксов по наиболее актуальным и продуктивным моделям русского словопроизводства.

Под дагестанскими регионализмами обычно понимают слова из дагестанских языков, используемые в русской речи как дагестанцами-билингвами, так и русскими, проживающими на территории республики. Они не являются общеупотребительными единицами, но придают своеобразие русской речи, маркируя ее как специфическую, характерную только для Дагестана. Исследователь Т.В. Жеребило для обозначения региональных особенностей русской речи предлагает использовать термин «региональный вариант языка», проявляющийся в разных формах речи – в устной, письменной, печатной, электронной [3, с. 15].

М.Д. Ваджибов вводит термин «дагестанизмы» [2, с. 101], которым обозначаются слова из родных языков, вошедшие в русскую речь на территории Даге-

стана. Лингвист отмечает, что данный термин используется в его статьях и не является общепризнанным.

Г.А. Гюльмагомедов термин «регионализм» понимает в широком смысле, включая в него слова, выражения и тексты [1].

Под словообразовательной адаптацией дагестанизмов понимается образование на их основе новых производных слов с помощью русских словообразующих морфем.

Все собранные нами производные от слов-дагестанизмов были раскласcифицированы и проанализированы в зависимости от способов их образования:

– суффиксальный,
– суффиксально-префиксальный,
– усечение производящей основы,
– сложение.

Наиболее актуальным способом ассимиляции русским языком дагестанских регионализмов является суффиксация. К основе-дагестанизму присоединяется русский суффикс. В процессе исследования фактического материала мы заметили, что наиболее распространенным способом словообразовательной адаптации слов-дагестанизмов является суффиксальный. Он представляет собой образование слова при помощи присоединения суффикса к производящей основе. Так образуются производные существительные, прилагательные и глаголы:

а) существительные: *вацок* – «браток», *вацуля* – «братишка», *адатист* – «приверженец адатов», *чандист* – «болтун», *мискинчик* – «бедолага, бедняжка», *ухтишка* – «сестренка», *уцишка* – «братишка», *хайванизм* – «глупость, бессмыслица»;

б) прилагательные: *баракатный* – «благословенный», *иманистый* – «верующий, религиозный», *намусливый* – «совестливый», *стханский* – «братский», *халяльный* – «дозволенный»;

в) глаголы: *харамничать* – «грешить», хабарничать – «разговаривать», *шайтанить* – «вредить, обманывать».

Слова *адатист*, *чандист джихадист* – производные существительные от регионализмов *адат* – «обычай», чанда (слово из аварского языка со значением «ерунда, чушь»), *джихад* – «война за ислам», а *иманистый* – производное прилагательное со значением «религиозный», образованное от основы *иман* – «вера». Все слова образовались с помощью русского суффикса –ист-. Морфема –ист- во всех существительных обозначает лицо. Омонимичный суффикс у прилагательных выражает значение «обладающий тем, что названо в корне», например: *иманистый* – «обладающий иманом».

Существительные *ухтишка* (образовано от заимствованного из арабского языка слова *ухти* «сестра»), *уцишка* (от даргинского слова *уци* – брат) возникли с использованием уменьшительно-ласкательного суффикса -ишк-, образующего разговорные или просторечные слова.

Существительные *вацок* или *вацуля* образованы от производящей основы *вац* – «брат» и русских суффиксов субъективной оценки -ок- и -ул'-. Это суффиксы, имеющие эмоционально-экспрессивную окраску уменьшительности и ласкательности. Подобные категории в дагестанских языках отсутствуют. Нет и специальных морфем, выражающих данные значения.

Существительное *хайванизм* – производное от слова *хайван* «животное, скот» – в прямом значении и «глупость» в переносном значении. Суффикс –изм- образует существительные со словообразовательным значением «качество, состояние».

Прилагательные *баракатный, сабурный, тухумный* являются суффиксальными производными: к основам *баракат* «благословение», *сабур* «терпение», *тухум* «род» прибавляется русский –н-.

Прилагательное *кяфирский* «неверный», *стханский* «братский» (от лезгинского слова *стха* – брат) образованы от основ-дагестанизмов путем присоединения к основе слова суффикса относительного прилагательного -ск- со значением «отношение к тому, что названо производящей основой». У прилагательного *намусливый* словообразовательное значение «характеризующейся наличием того, что обозначено в производящей основе» выражено суффиксом -лив-, присоединяемым к основе слова *намус* – «совесть, честь».

Глагол *куначить* «дружить» образовался от общедагестанского слова *кунак* – «друг» посредством суффикса -и-. Глагол *халялизировать* т. е. «приводить в соответствие с нормами ислама», образуется при помощи суффикса –изирова-, присоединяемого к производящей основе *халял-*. Суффикс глагола –изирова- имеет следующее значение: «делать чем-либо или каким-либо».

Глагол *харамничать* и *хабарничать* – производные от *харам* – «запрет» и *хабар* – «разговор». Они обозначают соответственно «грешить» и «разговаривать». Дериваты образованы суффиксальным способом. Словообразовательным формантом выступает суффикс -нича-, добавляющий регионализму словообразовательное значение «обнаруживать склонность к тому, что названо производящей основой».

Дериват *шайтанить* образован суффиксальным способом от слова *шайтан* – «чёрт» посредством форманта -и-. Производный глагол имеет значение «вести себя подобно тому, кто назван в производящей основе», т.е. лукавить, вводить в заблуждение.

В словах *безадабность, обаракатить, по-стхански* словообразовательными формантами являются приставки *без-, о-, по-* и суффиксы – */н/ость* и *–и-*, одновременно присоединяемые к производящим основам *адаб* «нравственность», *баракатный* «благополучный», являющиеся общедагестанскими лексемами, и лексеме из лезгинского языка *стха* – «брат». Данные производные образованы приставочно-суффиксальным способом и имеют значение соответственно «безнравственность», «благословить», «по-братски».

Существительное *безадабность* является суффиксально-префиксальным производным. Префикс без- обозначает «отсутствие того, что названо в производящей базе», а суффикс -ость- выражает абстрактный признак. Однако производящей основой выступает не прилагательное, как в русском языке (сравните: *безрадостность* ← *безрадостный)*, а существительное: в русской региональной речи дагестанцев мы не обнаружили прилагательного *безадабный,* от которого могло образоваться абстрактное существительное.

В производном глаголе *обаракатить* приставка *о-* обозначает «придать то, что названо в производящей основе», «приобрести качество», а глагольный суффикс -и-имеет значение «совершение действия». Аналогичная модель реализуется в русском слове *осчастливить*.

Единица *по-стхански* является наречием и соответствует русскому *по-братски*. По данной модели производные образуются от имен прилагательных, но слово *стханский* в русской речи махачкалинцев не обнаружено. Приставка *по-* и суффикс *-и* присоединяются непосредственно к существительному. В русском же языке производное *по-братски* образовано от *братский*, а *братский* – от существительного *брат*. Формант *по-* имеет словообразовательное значение подобия, а суффикс наречия *-и-* обозначает обстоятельственный признак, названный в производящей основе.

Актуальными способами русского словообразования являются усечение, заключающееся в том, что основа производящей базы входит в структуру производной единицы в неполном виде, и универбация – сворачивание до одного слова неоднословного названия, которое часто сопровождается присоединением суффикса.

Примерами могут служить производные от наименований дагестанских городов, улиц г. Махачкалы типа *Акушинка* – проспект Акушинского, *Маха* – Махачкала, *Хас* – Хасавюрт, а также единицы *баркалики* – от *баркала* (спасибо), *даговская* – от *дагестанская*.

По аналогии с русскими именами, используемыми как в полной, так и в краткой форме, у дагестанских имен собственных появляются краткие варианты в результате усечения производящей основы или усечения с суффиксацией: *Мага* (от *Магомед*), *Саля* (от *Салимат*), *Рукиша* (от *Рукият*), *Сакиша* (от *Сакинат*). Краткие формы имен встречаются только в русской разговорной речи дагестанцев. В дагестанских же языках используются только полные имена.

Сложение основ обнаруживается в единицах типа *ахчахондроз* и *болтунбек*, в которых один компонент – слово из дагестанских языков, а второй – единица лексической системы русского языка, исконная или заимствованная по своему происхождению.

Сленговая единица *ахчахондроз* образована по модели слова *остеохондроз*. В структуре производного слова выделяются основы *ахча* (от тюркского слова *ахча* – «деньги») и термина *хондроз*. Рассматриваемый сленгизм обозначает болезненное пристрастие какого-либо лица к деньгам и имеет шутливую окраску.

Встретилась также окказиональная единица *болтунбек*, являющаяся сложением слова *болтун* и компонента *бек*, обнаруживаемого в структуре мужских дагестанских имен.

В результате анализа материала можно сделать выводы о том, что русский язык, функционирующий на территории многоязычного города Махачкалы, имеет региональные особенности, характерные только для данной местности. Они проявляются в проникновении слов из дагестанских языков в русскую речь и в их приспособлении к закономерностям системы русского языка. В словообразовательном плане такая ассимиляция выражается в появлении производных с помощью словообразовательных средств русского языка по известным словообразовательным моделям.

Библиографический список

1. Ваджибов М.Д. Дагестанские регионализмы в русской речи: плюсы и минусы. *Русский язык в поликультурном мире*: сборник научных статей V Международного симпозиума. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2021: 100–107.
2. Гюльмагомедов Г.А. *Дагестанские регионализмы в русскоязычной художественной литературе и их лексикографическая практика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
3. Жеребило Т.В. Функционирование регионального варианта русского языка в Чеченской Республике. *Рефлексия*. 2016; № 5: 3–102.

References

1. Vadzhibov M.D. Dagestanskie regionalizmy v russkoj rechi: plyusy i minusy. *Russkij yazyk v polikul'turnom mire*: sbornik nauchnyh statej V Mezhdunarodnogo simpoziuma. Simferopol': Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2021: 100-107.
2. Gyul'magomedov G.A. *Dagestanskie regionalizmy v russkoyazychnoj hudozhestvennoj literature i ih leksikograficheskaya praktika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1995.
3. Zherebilo T.V. Funkcionirovanie regional'nogo varianta russkogo yazyka v Chechenskoj Respublike. *Refleksiya*. 2016; № 5: 3-102.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-623-624

Zyuzina E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*

ON THE QUESTION OF WAYS OF EXPRESSING A SUBJECTIVE ASSESSMENT IN THE DAGESTAN SEGMENT OF INTERNET COMMUNICATION. The article observes ways of expressing subjective assessment in the Dagestan segment of Internet communication. The attention is focused on lexical and derivational means of expressing connotative meanings, as well as language game techniques that actualize evaluative meanings. It has been established that authors of judgments express their assessment explicitly, openly, using lexical units in direct and figurative meaning, as well as evaluative derivatives formed as a result of suffixation, addition of stems, contamination and truncation. Regionally colored ways of expressing evaluativeness are realized in the introduction of regionalisms or new derived units based on them into the text. To express estimated values in Dagestan Internet communication, not only the means available in the Russian language are used, but also occasional units.

Key words: **virtual communication, evaluativeness, ways and means of expressing connotative meanings, lexical and word-forming means of expressing evaluation, language game, regionally colored evaluative means.**

Е.А. Зюзина*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ДАГЕСТАНСКОМ СЕГМЕНТЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается вопрос о способах выражения субъективно-оценочных значений в дагестанских чатах мессенджера Телеграм. Коннотативные смыслы, реализуемые авторами публикаций, выражаются с помощью разных языковых средств, в том числе лексических и словообразовательных, которые стали объектом нашего исследования. Данные средства выражения субъективной оценки используются и при создании окказиональных единиц, созданных в результате использования возможностей лексической и словообразовательной систем русского языка. Установлено, что авторы суждений выражают оценку эксплицитно, открыто, используя лексические единицы в прямом и переносном значении, а также оценочные производные, образованные в результате суффиксации, сложения основ, контаминации и усечения. Регионально окрашенные способы выражения оценочности реализуются во введении в текст регионализмов или новых производных единиц на их основе. Для выражения оценочных значений в дагестанской интернет-коммуникации используются не только имеющиеся в русском языке средства, но и окказиональные единицы.

Ключевые слова: **виртуальная коммуникация, оценочность, способы и средства выражения коннотативных смыслов, лексические и словообразовательные средства выражения оценки, языковая игра, регионально окрашенные оценочные средства.**

Актуальность темы данной статьи связана с популярностью интернет-коммуникации в российском обществе, в том числе в Республике Дагестан, однако региональные сети недостаточно изучены в плане выражения оценочной семантики. Виртуальное общение и коммуникация в целом характеризуются стремлением к выражению собственной позиции автора, что приводит к актуализации имеющихся в русском языке оценочных средств [1–5].

Цель статьи заключается в анализе языковых средств, выражающих оценочные значения в региональной (дагестанской) интернет-коммуникации.

Задачи исследования заключаются в следующем:

– изучить имеющуюся научную литературу, посвященную способам выражения оценки в русском языке;

– определить содержание понятия «оценка»;

– проанализировать дагестанские чаты на предмет использования лексических и словообразовательных средств выражения оценочных значений,

– выявить и охарактеризовать регионально окрашенные единицы с оценочной семантикой.

При подготовке данной статьи использовался описательный метод исследования, применялись приемы лексического, структурного и стилистического анализа единиц с субъективно-оценочными значениями.

Научная новизна статьи состоит в исследовании дагестанского сегмента интернет-коммуникации в плане выражения субъективно-оценочных значений, осуществляется попытка анализа региональных средств выражения оценочной семантики, связанных с национально-культурной спецификой Дагестана.

Теоретическая значимость статьи состоит в выявлении региональных единиц, пополняющих арсенал средств выражения субъективно-оценочных значений в региональной русской речи.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов данной статьи при изучении вопросов культуры русской речи в национальных республиках Российской Федерации, а также специфики разных форм речевого общения, в том числе виртуальной.

Известно, что оценка – это высказывание, которое устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта с точки зрения высказывающегося [6, с. 22]. Я.В. Олзоева считает, что оценка представляет собой отношение человека к объектам действительности, которые он характеризует как хорошие или плохие [7, с. 5]. Такого же мнения придерживаются и лингвисты Е.М. Вольф [1] , В.К. Харченко и др.

Оценочность может выражаться на всех уровнях системы языка, однако наиболее ярко она реализуется на лексическом и словообразовательном уровнях, которые и являются объектом нашего анализа в данной статье. На предмет выражения оценочных значений исследуются комментарии к пабликам в социальных сетях, в том числе в дагестанском сегменте мессенджера Телеграм, рассматриваются приемы языковой игры.

Известно, что на уровне лексики оценка выражается при введении в текст оценочной лексики, стилистически маркированных и экспрессивно окрашенных единиц, а также в результате переносного употребления лексических единиц, при котором коннотативные смыслы реализуются контекстуально.

Так, нами были обнаружены следующие примеры:

Сволочь – самое меньшее, чем можно его и других медийных личностей обзывать. Проститутки системные» (комментарий к публикации в сети «Телеграм»).

Данный комментарий был дан к публикации об известном журналисте, которого автор оценивает негативно, употребляя лексические единицы *сволочь* и *проститутка*. Слово *сволочь* имеет стилистическую помету «разг.-сниж.», т. е. это бранное слово со значением «негодяй, подлец». Слово *проститутка* употреблено в данном контексте в переносном значении «беспринципный, продажный», что позволяет автору выразить свое презрительное отношение к лицу, который ради своей выгоды поступится принципами и будет угождать власти.

Многие авторы, оставляющие под постом свои комментарии, не стесняются в выражениях и используют не только слова литературного языка, но и обсценную лексику.

Большая просьба разобраться с диспетчерской службой…по улице Абубакарова 119!!!1 Сидят хамки высшей категории!!!! (публикация на странице Минэнерго Дагестана в мессенджере Телеграм).

Слово *хамка* уже в самом значении содержит негативную оценку, обозначая грубую и наглую женщину. Слово является стилистически маркированным, на что указывает помета «разговорное».

В ряде случаев для оценки какой-либо ситуации параллельно используются как русские оценочные слова, так и аналогичные единицы из дагестанских языков, приводимые в оригинальном написании, например:

Ты ради Бога, чушь не неси (чат «Нетипичная Махачкала» в телеграм-канале).

В Дагестане выявлено низкое качество топлива на некоторых АЗС. Комментарий: *Назовите эти заправки, чтобы текст очередной чIандой не оказался.*

В данных фрагментах используется русское слово *чушь* «бред, бессмыслица» и оценочное слово из аварского языка *чIанда*, выражающее то же негативное отношение автора и имеющее аналогичное лексическое значение.

Пожалуйста, примите меры, у нас очень много неадекватов и хайванов за рулем (публикация в мессенджере Телеграм).

В данном примере используется общедагестанское слово *хайван*, имеющее прямое значение «животное, скот» и переносное значение «глупый человек, дурак». Автор комментария использует это слово в переносном значении, выражая свое негативное отношение к владельцам машин, пренебрегающих правилами дорожного движения.

А в республики остаются коррупционеры, дети, внуки, родственники коррупционеров, стадо, отчаявшееся надежд уехать, но не имеющее материальной возможности (телеграм-канал «@chtrnovik net»).

Слово *стадо* в русском языке имеет прямое и переносное значение. В прямом значении оно обозначает животных, пасущихся вместе, а в переносном – группу людей, толпу, управляемую кем-либо. В переносном значении слово имеет пренебрежительную окраску.

Брат, отец не должен ходить на свадьбу дочери? Это адат (обычай), в Исламе такого нет…не знаю, эти мерзкие адаты надо выключить (чат «Нетипичная Махачкала»).

Оценочным в данном фрагменте текста является слово *мерзкие*, т. е. отвратительные: автор публикации выражает свое отрицательное отношение к данному обычаю, уже изжившему себя, употребив оценочное прилагательное. Оценочность данного слова проявляется и вне контекста и содержится в денотате лексической единицы.

Исследователь Т.И. Вендина отмечала, что в словообразовании отражается связь сознания со структурой языка. Средства словообразовательной системы языка, связанные с выражением оценки предметов окружающей действительности, демонстрируют ценностные ориентации языка [1, с. 46–47].

Суффиксация представляет собой наиболее продуктивный способ образования новых слов и форм слов, обладающих экспрессивными и эмоционально-оценочными оттенками значения. В наших примерах авторы комментариев используют не только единицы, созданные в результате суффиксации, но и образованные другими способами – сложения, контаминации и усечения. Приведем некоторые примеры:

С извращенным мировохрением начинают вести пропагандистскую деятельность.

Слово «мировохрение» является окказиональной единицей, образованной в результате контаминации слова *мировоззрение* с единицей *хрень*. Оба слова являются стилистически неравнозначными: *мировоззрение* является книжным словом, а *хрень* – стилистически-сниженным, просторечным, имеющим значение «чушь», «что-нибудь непонятное». Выражается отрицательная оценка описываемого явления, которая создается с помощью не только словообразовательных, но и лексических средств.

Победить такую четко отлаженную систему республики Коррупциястан невозможно (комментарий на странице в соц. сети Телеграм).

Окказиональная единица *Коррупциястан* является результатом контаминации единиц *коррупция* и *Дагестан*, что позволяет автору публикации выразить свое негативное отношение к данному явлению в республике.

Болтунбек – негативная характеристика человека, ведущего пустые разговоры (пример из мессенджера Телеграм). Единица образована путем чистого сложения слова *болтун* и компонента *бек*, содержащегося в составе ряда дагестанских имен собственных, например: *Алибек, Гаджибек* и т. д., что придает слову определенную региональную «окрашенность».

Пожалуйста, примите меры, у нас очень много неадекватов и хайванов за рулем (комментарий на странице в соц. сети Телеграм).

В данном примере имеется единица *неадекваты,* являющаяся иллюстрацией выражения оценочности с помощью словообразования: в данном слове наблюдается усечение производящей основы *неадекватный.*

Авторы нередко создают новые единицы в результате применения разных приемов языковой игры, актуализирующих определенные значения слова и коннотации. Обыгрывание слов в основном осуществляется на уровне словообразования и поддерживается графическими средствами языка:

Погружение дагогнинского МЭРзавца … на дно временного домашнего затишья не должно обманывать…и сеять надежду на его уход с поста …(комментарий на странице в соц. сети Телеграм).

В данном примере наблюдается обыгрывание существительных *мэр* и *мерзавец*. В слове *мерзавец* графически выделяется часть, близкая по звучанию к слову *мэр*. Одна единица накладывается на другую, в результате чего контаминант *мэрзавец* совмещает в себе как значение слова *мэр*, так и значение слова *мерзавец*, являющегося в русском языке бранным. Это позволяет автору комментария выразить негативное отношение к должностному лицу.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В дагестанской виртуальной коммуникации субъективная оценка выражается всегда эксплицитно. С этой целью привлекаются языковые средства разных уровней системы русского языка, способных реализовывать или реализующих разные оценочные значения.
2. На лексическом уровне субъективно-оценочные значения выражаются либо в денотации слова, либо приобретаются единицей в определенном контексте в результате переносного употребления.
3. Словообразовательные средства также используются авторами публикаций для передачи оценочных значений. Для этого широко применяются суффиксы субъективной оценки, а также создаются новые единицы с помощью разных способов словообразования, способных создавать оценочные номинации. В качестве таких способов можно отметить сложение основ, усечение, контаминацию и суффиксацию.
4. Нередко авторы публикаций создают единицы в результате применения разнообразных приемов языковой игры, что позволяет им не только описать явление, но и охарактеризовать его.
5. Регионально окрашенные способы выражения оценочности в дагестанских пабликах реализуются в тех случаях, когда авторы вводят в текст дагестанские регионализмы (например, *чанда, хайван*) или образуют новые единицы на их основе (например, *Махачаул, болтунбек* и др.).

Изучив способы реализации субъективно-оценочных значений в дагестанской виртуальной коммуникации, мы хотели бы отметить эксплицитность их выражения. Авторы текстов сообщений в социальных сетях не только используют имеющиеся в языке средства, но и создают новые единицы, окказиональные по своему характеру. Язык дагестанской виртуальной коммуникации имеет и свои особенности выражения оценочной семантики, связанной с использованием региональной оценочной лексики и специфических производных, созданных в результате совмещения средств русского и дагестанских языков.

Библиографический список

1. Вендина Т.И. Семантика оценки и её манифестация средствами словообразования. *Славяноведение*. 1997; № 4: 41–48.
2. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 1985.
3. Никитин М.В. Заметки об оценке и оценочных значениях. *Когнитивно-прагматические и художественные функции языка*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. Герцена, 2000: 3– 24.
4. Олзоева Я.В. *Выражение оценки действия в простом предложении русского языка.* Улан-Удэ, 1998.
5. Харченко В.К. *Характеристика производных оценочных значений имен существительных в русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1973.

References

1. Vendina T.I. Semantika ocenki i ee manifestaciya sredstvami slovoobrazovaniya. *Slavyanovedenie.* 1997; № 4: 41-48.
2. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 1985.
3. Nikitin M.V. Zametki ob ocenke i ocenochnyh znacheniyah. *Kognitivno-pragmaticheskie i hudozhestvennye funkcii yazyka.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. Gercena, 2000: 3- 24.
4. Olzoeva Ya.V. *Vyrazhenie ocenki dejstviya v prostom predlozhenii russkogo yazyka.* Ulan-Ud`e, 1998.
5. Harchenko V.K. *Harakteristika proizvodnyh ocenochnyh znachenij imen suschestvitel'nyh v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1973.

Статья поступила в редакцию 03.12.22

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-625-627

***Sharypova V.S.**, junior research associate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sharypova_v@bk.ru*

RECEPTION OF THE PROBLEM OF MOBILIZATION OF SIBERIAN POPULATION IN DURING THE YIHETUAN (BOXER) UPRISING (BY THE MATERIAL OF THE NEWSPAPER THE EASTERN REVIEW OF 1900-1901). The article examines the publicistic reception of the processes of military mobilization in Siberia in the period of 1900-1901 based on the material of the newspaper "Vostochnoye Obozrenie" (The Eastern Review). During this period, the Yihetuan ("Boxing") uprising took place in China, during which Russian troops, as part of the The Eight-Nation Alliance (Austro-Hungarian Empire, Russian Empire, Great Britain, German Empire, Italy, USA, France and the Japan), participated in the suppression of unrest. The mobilization measures directly affected various aspects of the daily life of the population of Siberia: the increase in food prices, the lack of workers in various sectors of the economy, etc. According to the narrative of the Vostochnoye Obozreniye newspaper, published in Irkutsk, I.I. Popov, in contrast to the official press, the population of Siberia did not fully understand the significance of the participation of the Russian Empire in this enterprise, and also critically assessed its socio-political consequences. The material is studied in the context of the problem of "Siberian Orientalism".

Key words: **Mobilization, Siberia, China, Boxer Uprising, The Eastern Review**

***В.С. Шарыпова**, мл. науч. сотр., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: sharypova_v@bk.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОБИЛИЗАЦИИ В СИБИРИ В ПЕРИОД ИХЭТУАНЬСКОГО ВОССТАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ВОСТОЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» 1900–1901 ГГ.)

В статье на материале газеты «Восточное обозрение» исследуется публицистическая рецепция процессов военной мобилизации в Сибири в период 1900–1901 гг. В это время в Китае произошло ихэтуаньское («боксерское») восстание, в ходе которого русские войска в составе войск «Альянса восьми держав» (Австро-Венгрия, Российская империя, Великобритания, Германская империя, Италия, США, Франция и Японская империя) участвовали в подавлении беспорядков. Мобилизационные мероприятия напрямую повлияли на разные аспекты повседневной жизни населения Сибири: повышение цен на продукты питания, нехватка рабочих рук в разных сферах экономики и др. Согласно нарративу газеты «Восточного обозрения», издававшейся в Иркутске И.И. Поповым, в отличие от официальной прессы, население Сибири не вполне понимало значимость участия Российской империи в этом предприятии, а также критически оценивало его социально-политические последствия. Материал исследуется в контексте проблемы «сибирского ориентализма».

Ключевые слова: **мобилизация, Восточное обозрение, Сибирь, Ихэтуаньское восстание, Китай**.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01272, https://rscf.ru/project/22-28-01272

Проблемы рецепции образов Востока (и в частности – Китая) в сибирской дореволюционной прессе – вопрос, изученный только отчасти. Главным образом к настоящему моменту рассмотрены только общие исторические аспекты на примере нескольких крупных сибирских газет. Данный вопрос отчасти изучен рядом ученых, таких как В.Г. Дацышен [1; 2], А.Ю. Леонов и В.Д. Дугаров [3], Р.С. Авилов [4], Е.М. Кунжаров [5], Н.Д. Ростов, И.А. Панченко [6]. Однако в своих работах они затрагивают тему значения мобилизации для народа, но она не является главной и рассматривается не в полном объеме, что для нас особенно важно; дискурсивная сторона этих вопросов практически не изучена. Актуальность и научная новизна предлагаемого исследования заключаются в том, что изучение дискурсивных практик влиятельных социальных акторов (к которым, безусловно, можно отнести «Восточное обозрение» на всех этапах его существования с 1882 по 1906 гг.) в настоящее время находится в тренде современных междисциплинарных исследований, особенно в аспекте изучения разных региональных (и национальных) вариантов ориентализма, в нашем случае – сибирского ориентализма, который формировал особый нарратив сибирской интеллигенции по отношению к Западу и Востоку в дореволюционный период.

Цель статьи – реконструировать областнический нарратив газеты «Восточное обозрение» в течение 1900–1901 гг., когда в связи с вооруженным восстанием так называемых «боксеров» в Сибири были запущены процессы мобилизации гражданского населения.

В.Г. Дацышен в своей статье «Сибирский округ во время военной кампании в Китае в 1900–1901 гг.» [1] рассматривает мобилизации как исторический процесс, подробно описывая ход событий, лишь коротко касаясь вопросов ее влияния на жизнь сибирского населения. Дацышен говорит, что «повседневная жизнь сибиряков постепенно была подчинена задачам войны с Китаем. В июле 1900 г. проводились реквизиции лошадей. Жители Сибирских городов собирали сухари для армии, готовили подарки воинам <…> Летом 1900 г. мобилизационные мероприятия нарушили нормальную жизнь сибирских городов и губерний» [1, с. 122]. Главным образом, по мысли иркутского историка, это отразилось на повышении цен на продукты питания и предметы первой необходимости.

Отдельные вопросы мобилизации подробно рассматриваются Р.С. Авиловым в его работе «Проблема разработки планов обороны российского Дальнего Востока в 1896–1900 гг. Часть 2. Канун китайского похода 1900–1901 гг.» [4]. В работе Авилова, так же, как и в работе Дацышена, мы видим только официальные данные и общие вопросы истории вопроса, однако авторы не касаются рецептивной стороны вопроса, что так немаловажно в изучении значения мобилизационных мероприятий для региона. Между тем именно рецептивная сторона позволяет глубже понять разнообразие общего дискурсивного поля о Китае в данный период, поскольку в этом дискурсивном поле одновременно формировались разные нарративы (официальный и неофициальный). Официальный нарратив, формировавшийся в Иркутске, можно проследить, к примеру, на материале неофициального раздела газеты «Иркутские губернские ведомости».

Кроме того, для нашего исследования важно реконструировать связь между мобилизационными процессами в Сибири, ходом вооруженного конфликта в Китае и рецепцией этих событий в крупнейшей частной иркутской газете «Восточное обозрение». Н.Д Ростов и И.А. Панченко в своем исследовании описывают предысторию и ход русско-китайского вооруженного конфликта 1900 г. [6], в котором уделяют большое внимание анализу мобилизационных мероприятий в городе Иркутске. Они поднимают такую важную проблему, как размещение войск: «Летом 1900 г. с размещением прибывающих войск и мобилизованных запасных нижних чинов в г. Иркутске сложилось крайне тяжелое положение <…> В сложившейся ситуации в случае проследования строевых частей в Приамурский округ после 16 августа и возможности выводить такие эшелоны из г. Иркутска, и размещать их в других помещениях, кроме городских училищ, будет некуда» [6, с. 142]. Также исследователи касаются вопроса готовности/неготовности людей и власти к такому потоку военных: «Следует отметить, что жители и власти г. Иркутска не были готовы к прибытию и размещению такого большого числа военных» [6, с. 143]. Во всех перечисленных нами работах главной темой является мобилизация, при этом проблемы, которые последовали за этим процессом, раскрываются в них лишь в малом объёме либо авторы вообще не касаются данного вопроса.

Обратимся непосредственно к основному источнику нашего исследования – газете «Восточное обозрение». В 1900–1901 гг. она выпускалась в Иркутске, можно сказать, в самом центре мобилизационных событий. Через город проходили войска из Европейской части России, строевые части, следующие в Приморский военный округ, и др. Помимо этого, «Восточное обозрение» – это частная газета, в которой мы можем увидеть основной для Иркутска неофициальный нарратив, формировавшийся в общественном сознании по поводу русско-китайского конфликта. В ходе нашего исследования нами было просмотрено 575 выпусков за 1900–1901 годы. В результате этого был собран значительный материал по теме ихэтуаньского восстания – практически в каждом выпуске та или иная информация была. Однако вопросы мобилизации – довольно редкий материал. Это можно объяснить тем, что такой важный процесс (и его освещение в прессе), безусловно, контролировался властями, и затрагивать его было довольно рискованно, тем более – делать его сквозной темой выпусков.

Газета под редакцией народовольца И.И. Попова – человека со сложной и насыщенной биографией, вовлеченного в разные общественные дискурсы. Приоритетной темой газеты было освещение проблем восточных окраин России, а также изучение положения восточных стран – Китая, Кореи и Японии. Отношение к ихэтуаньскому восстанию в Китае вырабатывалось в газете постепенно, частично совпадая с мнением официальной прессы. Так, подобно официальному нар-

рати ву, авторы «Восточного обозрения» полагали, что события в Китае имеют явный колониальный (точнее – антиколониальный) подтекст, являясь ответом «на захватническую политику европейских держав в Китае» [7]). Этот момент является крайне важным, поскольку в таком отношении возникает следующий вопрос: какова роль России в этих событиях, является Россия стороной конфликта, и, в таком случае, насколько необходимой была мобилизация сибирского населения. Рассмотрим эти вопросы более подробно.

В 1898 наступает пик антииностранного настроения среди китайского народа, что приводит к вооруженному восстанию, постепенно охватившему всю страну. Для России оно обернулось конфликтом с приграничным населением – важным в экономическом плане соседом. Поскольку Сибирь непосредственно граничит с Китаем, именно сибирское население приняло на себя весь главный удар – как в военном, так и в социально-экономическом отношении. Во всеподданнейшем отчете министр финансов, говоря о русско-японском конфликте, отметил выдающуюся роль, которая выпала на долю Сибири: «Глубоко знаменательно, что главная заслуга обороны принадлежит самой окраине и ее войскам. На их долю выпала ответственная задача – не только прикрыть своими силами обширную границу нашу и удержаться на ней до прибытия подкрепления, но и нанести мятежникам верные чувствительные удары» [8]. Также об этом писали А.Ю. Леонов и В.Д. Дугаров: «Военная роль Сибири и Забайкалья, на Восточных окраинах империи особенно проявилась во время мобилизации 1900 года, когда русские войска приняли участие в подавлении восстания «ихетуаней» в Китае» [3, с. 160]. Интересен тот факт, что именно в годы ихэтуаньского восстания Сибирь именуется в нарративе министра финансов «настоящею русскою землею» [8] – при этом в нарративах областников Сибирь рассматривалась скорее как колония (учитывая фундаментальный труд Н.М. Ядринцева), однако ее участие в конфликте авторы «Восточного обозрения» воспринимали не столько как обязанность, сколько как естественную необходимость, которая легла на плечи сибирского населения по причине географических и геополитических особенностей расположения Сибири. Таким образом, создается тема осознанного сибирского вклада в вопросы внешней политики Российской империи в китайском (и в целом **–** восточном) направлении. Поэтому столкновение нарративов официального и неофициального, прослеживающееся в самых фундаментальных вопросах, является не абсолютным – в каждом отдельном вопросе необходимо различать нюансы.

Именно поэтому, показывая негативные стороны мобилизации, как мы полагаем, «Восточное обозрение» не просто противоречило официальной политике. Газета стремилась продемонстрировать, что у «колонии» есть собственный нарратив по важным сибирским вопросам, и решать многие вопросы без учета этого мнения будет неправильно.

Главная часть этого нарратива была связана с позицией важнейшей стороны – участника конфликта: Сибирь была тем регионом, которому пришлось во многом самостоятельно справляться со всеми последствиями конфликта. В выпуске 163 от 23 июля 1900 года говорится о том, что «для Сибири в частности, война будет особенно тяжела. Сибирь еще не успела переприспособиться к новым условиям, созданным железной дорогой, и буквально вверх дном, перевернувшим старый уклад ее; при таких условиях, даже при благоприятном стечении обстоятельств, всякое потрясение должно быть опасным, а тут по роковому стечению обстоятельств выпал год, один из самых несчастных. Со всех сторон несутся вести о том, что небывалая засуха лишила скот корма и хлеба крестьянина. Уже из Степного края раздаются голоса о том, что без немедленно принятых мер грозит буквально голод в самой острой форме для скота и людей» [9].

Это усугублялось тем, что большая часть рабочих была призвана на службу, и решать эту проблему было некому. Они были отправлены неизвестно куда и неизвестно зачем, в то время, когда Сибирь нуждалась в их помощи. Мобилизация отразилась и на других сферах жизни местного населения. В первую очередь это привело к всеобщей панике: «Внезапный призыв нижних чинов, особенной тяжестью легший на сельское население, и слишком уже поспешный (поднимали среди ночи) увоз их из деревни в Иркутск произвел чрезвычайный переполох в селах и весах, породил самые невероятные чудовищные слухи и соображения» [10].

В период мобилизации были призваны на службу мужчины разных специальностей, в том числе врачи. Население осталось совершенно без медицинской помощи, приведем пример из номера 209 за 1900 год: «Война отозвалась на Красном Яре и всей округе, между прочим отъездом призванного на военную службу жившего в селе окружного врача <…> Что-то будет осенью, с наступлением холодов и слякоти. Компетенция имеющегося на заводе частного фельдшера, разумеется, ограничена» [11]**.**

Помимо этого, немаловажной проблемой являлась нехватка товаров, которая создавалось либо из-за повышения цен, либо из-за несоответствия спроса и предложения (например, цейлонского чая), причиной которой являлись военные действия в Китае в ходе Ихэтуаньского восстания. Приведем примеры, ярко отразившие данную проблему: «Как и следовало ожидать, последствия войны с Китаем начинают сказываться на нас <…> у нас подорожали некоторые продукты, например, мясо, благодаря заминкам, происходящим в пригоне скота из Манджурии. Подорожало также почему-то мыло, поднявшись с 15 копеек до 20 за фунт. Сахар поднялся с 18 копеек на 30 копеек за фунт, масло с 40 копеек до 60 копеек» [12]; «Китайские события, как и следовало ожидать, имели самые благоприятные последствия для торговли цейлонским чаем. Дело в том, что отчасти недоставки чая из Китая, а отчасти несвоевременная его доставка и опасения за будущий сбор – усилили спрос на цейлонский чай, который не замедлил при этом довольно чувствительно окрепнуть в цене» [13]; «Страна, откуда, как мы надеялись, будут приходить крупная жирная «лоха», дешевый рис, яблоки, орехи и проч., после сказанного урагана превратилась в мерзость запустения. Теперь вместо разных жизненных продуктов, вместо быков, баранов, откормленных на тучных пастбищах Монголии и Манджурии, нам мерещатся там одни лишь шайки полуголодных хунгузов» [14]. Сибирскому народу, который остался без рабочей силы, без возможности удовлетворения естественных потребностей, таких как обеспечение себя самым необходимым товаром, медицинской помощью и т. д., оставалось только верить и ждать возвращения мобилизованных.

Теме мобилизации посвящены и художественные произведения, которые публиковались на страницах газеты. Так, стихотворение барнаульской поэтессы М. Васильевой «Отъезд «запасных», помещенное в выпуске 201 газеты «Восточное обозрение» [15]. Обратимся к тем строкам, которые в наибольшей степени отразили ее тяжесть:

«Толпа замерла …. И, казалось стояла
Недвижно… Раздался последний свисток –
И, дрогнув, безумно она зарыдала:
Так звук его был безнадежно жесток!
Сердца бесконечной тоскою сжимались, **–**
Померкли июньские ясные дни…
А те, что за далью от взоров скрывались…
Их ждет ли свиданье? Вернутся ль они?..»

Стихотворение проникнуто грустью и безнадежностью. Обратим внимание на строчку «Померкли июньские ясные дни», которая в наибольшей степени пропитана настроением народа и его отношением к призыву на службу, который уже в тот момент понимал, что последствия этого процесса будет нелегкими. Мобилизация забрала у Сибири всю ее мощь и силу, оставив население беспомощным в борьбе с внутренними проблемами региона. На страницах «Восточного обозрения» барнаульский автор смогла отразить настроение народа в те дни при помощи Г.Н. Потанина, который в течение 1900 г. готовил в Петербурге сборник ее стихотворений к изданию.

Таким образом, говоря о «китайском» материале, приведенном в газете «Восточное обозрение» в 1900–1901 гг., мы должны понимать, что газета «Восточное обозрение» является частной, она показывает критичное отношение в сравнении с официальным изданием, однако противоречит официальному нарративу не во всем. Тем не менее для жителей Иркутска и др. городов Сибири этот альтернативный взгляд был чрезвычайно важен в силу того, что на страницах официальной прессы долго не было подробных сведений о ходе конфликта и о мобилизации. «Восточное обозрение» интересно для нас тем, что в нем отражается мнение прогрессивной общественности, через эту газету мы имеем возможность взглянуть на последствия событий, которые были скрыты от читателя официальной прессой. При этом, конечно, не стоит забывать, что подбор материала и его интерпретация в газете происходили неслучайно, они соответствовали позиции редакции и ее интересам. Поэтому, не ставя себе целью обнаружить «истинное» или «ложное» в публицистических дискурсах дореволюционной прессы, мы формируем пеструю и сложную картину дискурсивных практик разных общественных групп, так или иначе вовлеченных в процессы, связанные с важнейшим международным событием 1900–1901 гг. – восстанием «боксеров» в Китае.

Библиографический список

1. Дацышен В.Г. Сибирский округ во время военной кампании в Китае в 1900–19001 гг. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014; № 6 (22): 119–128.
2. Дашыцен В.Г. Боксерская война. Военная кампания русской армии и флота в Китае в 1900–1901 гг. Красноярск. 2001.
3. Леонов А.Ю., Дугаров В.Д. Формирование русских войск в Иркутской губернии и Забайкальской области накануне и в годы русско-японской войны 1904–1905 гг. Вестник Восточно-Сибирского государственного технологического университета. 2011; № 1 (32): 159–164.
4. Авилов Р.С. Проблема разработки планов обороны российского Дальнего Востока в 1896-1900 гг. Канун китайского похода 1900–1901 гг. Вестник Томского государственного университета. 2019; Ч. 2, № 441: 128–141.
5. Кунжаров Е.М. Военные материалы в «Иркутских губернских ведомостях» в 1900–1913 гг. *Проблемы социально-экономического развития Сибири.* 2021; № 4: 115–119.

6. Ростов Н.Д., Панченко И.А. Иркутск и русско-китайский конфликт 1900 г. (по материалам «Известий Иркутской городской Думы»). Известия Лаборатории древних технологий. 2018; № 14 (4): 137–147.
7. Гузей Я.С. Боксерское восстание и синдром «Желтой опасности»: антикитайские настроения на российском Дальнем Востоке (1898–1902 гг.). Известия Алтайского государственного университета. 2011; Выпуск 69, № 1-1: 82–86.
8. Сибирские очерки. Восточное обозрение. 1901; Выпуск 35, № 1.
9. Сибирские очерки. Восточное обозрение. 1900; Выпуск 163, № 1.
10. Из Иркутского уезда. Восточное обозрение. 1900; Выпуск 159, № 3.
11. По Забайкалью (продолжение). Восточное обозрение. 1900; Выпуск 209; № 2.
12. Владивостокское письмо. Восточное обозрение. 1900; Выпуск 223, № 3.
13. Вести и факты. Китайские события. Восточное обозрение. 1901; Выпуск 19, № 3.
14. Корреспонденция. Нерчинский завод. Восточное обозрение. 1901; Выпуск 53, № 3.
15. Отъезд «запасных». Восточное обозрение. 1900; Выпуск 201, № 2.

References

1. Dacyshen V.G. Sibirskij okrug vo vremya voennoj kampanii v Kitae v 1900-19001 gg. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2014; № 6 (22): 119-128.
2. Dashycen V.G. *Bokserskaya vojna. Voennaya kampaniya russkoj armii i flota v Kitae v 1900-1901 gg*. Krasnoyarsk. 2001.
3. Leonov A.Yu., Dugarov V.D. Formirovanie russkih vojsk v Irkutskoj gubernii i Zabajkal'skoj oblasti nakanune i v gody russko-yaponskoj vojny 1904-1905 gg. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2011; № 1 (32): 159-164.
4. Avilov R.S. Problema razrabotki planov oborony rossijskogo Dal'nego Vostoka v 1896-1900 gg. Kanun kitajskogo pohoda 1900-1901 gg. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; Ch. 2, № 441: 128-141.
5. Kunzharov E.M. Voennye materialy v «Irkutskih gubernskih vedomostyah» v 1900-1913 gg. *Problemy social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Sibiri.* 2021; № 4: 115-119.
6. Rostov N.D., Panchenko I.A. Irkutsk i russko-kitajskij konflikt 1900 g. (po materialam «Izvestij Irkutskoj gorodskoj Dumy»). *Izvestiya Laboratorii drevnih tehnologij.* 2018; № 14 (4): 137-147.
7. Guzej Ya.S. Bokserskoe vosstanie i sindrom «Zheltoj opasnosti»: antikitajskie nastroeniya na rossijskom Dal'nem Vostoke (1898-1902 gg.). *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; Vypusk 69, № 1-1: 82-86.
8. Sibirskie ocherki. *Vostochnoe obozrenie*. 1901; Vypusk 35, № 1.
9. Sibirskie ocherki. *Vostochnoe obozrenie*. 1900; Vypusk 163, № 1.
10. Iz Irkutskogo uezda. *Vostochnoe obozrenie*. 1900; Vypusk 159, № 3.
11. Po Zabajkal'yu (prodolzhenie). *Vostochnoe obozrenie*. 1900; Vypusk 209; № 2.
12. Vladivostokskoe pis'mo. *Vostochnoe obozrenie*. 1900; Vypusk 223, № 3.
13. Vesti i fakty. Kitajskie sobytiya. *Vostochnoe obozrenie*. 1901; Vypusk 19, № 3.
14. Korrespondenciya. Nerchinskij zavod. *Vostochnoe obozrenie*. 1901; Vypusk 53, № 3.
15. Ot`ezd «zapasnyh». *Vostochnoe obozrenie*. 1900; Vypusk 201, № 2.

Статья поступила в редакцию 19.12.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-627-629

Aldieva M.Sh., *Associate Professor of the Department of General Linguistics of the Kadyrov Chechen State University,*
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Chechen State Pedagogical University of Grozny, (Grozniy, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru
Amirova P.R.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University, (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE MODAL-EMOTIONAL FUNCTION OF INTONATION IN LANGUAGE. The article explores issues related to the modal-emotional function of intonation in the language. The features of living oral speech in the complex interaction of phonetic, lexical and grammatical means in the English language are revealed. The aim of the study is a detailed analysis of the modal-emotional functions of intonation in the language. The objectives of the study are: to identify generalized phonetic-semantic and lexical characteristics of speech units; classification of intonation in speech.

The authors pay special attention to the peculiarity of intonation, which consists in the use of emphatic forms of speech intonation in the language, since emphatic forms of intonation serve to create a contrast effect and express the intensity of emotion. In addition, the paper considers the important effect of emphase, which creates lexical and grammatical means of speech expressiveness, which act together with intonation.

Key words: **language, modal-emotional function, speech units, utterance, intonation, kinesics, emphatic means, prosodic means, paralinguistics.**

М.Ш. Алдиева*, доцент кафедры общего языкознания Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова,*
доцент кафедры иностранных языков Чеченского государственного педагогического университета г. Грозный,
E-mail: uzlipat066@mail.ru
П.Р. Амирова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

К ВОПРОСУ О МОДАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ИНТОНАЦИИ В ЯЗЫКЕ

В статье исследуются вопросы, связанные с модально-эмоциональной функцией интонации в языке. Выявлены особенности живой устной речи в сложном взаимодействии фонетических, лексических и грамматических средств в английском языке. Целью исследования является детальный анализ вопросов модально-эмоциональных функций интонации в языке. Задачами исследования являются: выявление обобщенных фонетико-семантических и лексических характеристик речевых единиц; классификация интонации в речи.

Авторы обращают особое внимание на особенность интонации, которая заключается в употреблении эмфатических форм речевой интонации в языке, поскольку эмфатические формы интонации служат созданию эффекта контраста, и выражают интенсивность эмоции. Кроме того, в работе рассматривается важный эффект эмфазы, создающий лексические и грамматические средства речевой выразительности, которые выступают вместе с интонацией.

Ключевые слова: **язык, модально-эмоциональная функция, речевые единицы, высказывание, интонация, кинесика, эмфатические средства, просодические средства, паралингвистика.**

В последнее время в языкознании отмечается, что всесторонний и углубленный анализ живой устной речи имеет большую значимость.

Актуальность исследования обусловлена тем, что речевая интонация на сегодняшний день является наименее исследованной частью языкознания. Выявление особенностей живой устной речи в сложном взаимодействии фонетических, лексических и грамматических средств в английском языке, да и в любом другом, имеет немаловажное значение. С их помощью говорящий выражает в ярких и образных формах свои чувства, мысли, настроения. Придает этим высказыванию соответствующую модально-эмоциональную направленность [1- 6].

В языкознании наметилась особая область, которая ставит своей задачей изучение модально-эмоциональных способов речевой выразительности. Исходя из этого анализ эмоциональной интонации приобретает большое значение.

Цель исследования заключается в детальном анализе вопросов модально-эмоциональных функций интонации в языке.

Задачами нашего исследования являются:

– выявление обобщенных фонетико-семантических и лексических характеристик речевых единиц;

– классификация интонации в речи.

Научная новизна заключается в выявлении особенностей живой устной речи в сложном взаимодействии фонетических, лексических и грамматических средств в английском языке, с помощью которых говорящий выражает в ярких и образных формах свои чувства, мысли, настроения.

Теоретическая значимость состоит в том, что модально-эмоциональные речевые единицы, выражающие все оттенки устной живой речи наиболее ярко иллюстрирующие ее и делающие наиболее понятной, еще не получили должного освещения в лингвистике. Вся речевая интонация в целом и любой из ее компонентов составляют живые и доходчивые средства речевой выразительности.

Практическая ценность заключается в том, что материалы данной статьи можно использовать в диалогах разговорников, учебных пособий и практикумов в преподавании русского и иностранных языков в вузах и в колледжах.

В современной период, когда отмечается усиленное внимание к развитию навыков устной речи, в особенности эмоциональной, важную роль играет изучение всего комплекса интонационных, лексических и грамматических средств. Речевые единицы, выражающие юмор, иронию, сарказм, в устной коммуникации достаточно употребительны. Одним из первых термин «речевая единица» была введена В.Д. Аракиным [1].

Для исследования нами отобраны примеры выраженным контекстуальным окружением всех видов речевых единиц. Живая устная речь, то есть средства речевой выразительности, посредством которых говорящий в ярких эмоциональных формах доносит до слушателя все богатство содержания высказывания сов всеми тончайшими оттенками смысла – это одно из ключевых моментов в обучении любому языку.

Здесь важно обратить внимание на фонетическое, лексическое составляющее живой устной речи. Также немаловажна и синтаксическая составляющая, так как интонация и ее роль в стилистике относится к модально-эмоциональной сфере.

«Предложения и фразы либо представляют собой просто некоторое констатирование действительности, либо могут выступать как противопоставление двух констатирования» [6, с.118].

В.В. Виноградов утверждает, что «различаются четыре основные функции интонации: грамматически-синтезирующая, расчленяющая на синтагмы, предикативная и модально-дифференцирующая [3, с. 91].

В.А. Артемов распределяет интонацию на «коммуникативную, синтаксическую, логическую, модальную» [2, с. 4].

Концепция о второй функции интонации получает свое развитие не в узко-фонетическом плане, а в более широком лингвистическом. Так, модально-эмоциональная роль интонации исследуется не изолированно, а в тесной связи и взаимодействии с лексическими и грамматическими средствами речевой выразительности. Здесь наиболее важной является раскрыть многообразие синтаксических связей и отношений, а также лексико-семантическое содержание речи, ее интонационно-мелодическое строение. Указанные средства имеют тесную связь между собой.

На наш взгляд, интонация выполняет свою коммуникативную функцию в единстве с лексическим составом, с синтаксическим строем и стилистическими особенностями предложения. На это и указывал В.А. Артемов, когда проводил классификацию интонации.

Важно также обратить внимание и на другую особенность интонации, которая заключается в употреблении эмфатических форм речевой интонации в языке. Поскольку эмфатические формы интонации служат созданию эффекта контраста, и выражают интенсивность эмоции.

Ряд исследователей рассматривают интонацию как единственное средство создания эффекта эмфазы (эмоционально-экспрессивное выделение какого-либо значимого элемента высказывания или его смысловых оттенков).

Однако, здесь важно отметить, что эффект эмфазы создают такие лексические и грамматические средства речевой выразительности, которые выступают вместе с интонацией. К таким средствам относятся фразеологические единицы, метафоры, эпитеты, пословицы и поговорки и т.д.

Эмфатические средства интонации используются для дополнительного усилительного значения. К таким относятся и тон, тембр, темп, диапазон, ударение – все то, что может входит в подтекст. Интонация рассматривается в тесной связи со структурными особенностями и модально-эмоциональной направленностью, которой они характеризуются, поскольку и структурные особенности и модальность накладывают свой отпечаток на интонацию.

Отдельные исследователи исходят из самой формы модально-эмоциональной функции интонации, а не ее содержания.

В лингвистике существует и семантический подход, которого придерживаются лингвисты D. Grystal и R. Quirk.

Утверждается, что ключевое значение играют вокальные характеристики слова, кинесика (жесты, мимика). Они, вместе взятые, и образуют ту общность, которая передает содержание высказывания. Эта общность взаимоотношения различных компонентов языка и другие средства коммуникации составляют основу, посредством которой создается значение. При изучении интонации необходимо обратить внимание на эмоции.

Погожая С.Н. пишет, что «появилось терминологическое разграничение: лексика эмоций и эмоциональная лексика. Выделение двух типов эмотивной лексики учитывает различную функциональную природу этих слов: лексика эмоций сориентирована на объективацию эмоций в языке, их инвентаризацию (номинативная функция), эмоциональная лексика приспособлена для выражения эмоций говорящего и эмоциональной оценки объекта речи (экспрессивная и прагматическая функции)» [5, с. 124].

Изучение модально-эмоциональной лексики, структуры и интонации как средств речевой выразительности способствовало возникновению нового направления, которое связывает лингвистику и лингвистическую психологию. В совокупности они образуют паралингвистику, которая изучает эмоциональные стороны коммуникации.

Как известно, паралингвистика изучает просодические средства речевой выразительности в тесной связи с кинесическими, а также лексико-грамматическими средствами речевой выразительности.

Просодические средства участвуют в оформлении коммуникативных типов в единстве с лексическими и грамматическими средствами языка. В различных случаях ведущую роль играют то лексические, то грамматические, то просодические средства [4, с. 21].

Живая разговорная речь включает в себя весь комплекс оттенков значения, которые выразительно и ярко сопровождают ее.

Достаточно ярким средством выражения эмоциональной направленности являются лексика и фразеология. Такие категории как экспрессивность, образность тесно связаны с эмотивной лексикой. Они достигаются в речи за счет использования различных лексических и фразеологических единиц. Фразеологические единицы делают язык образным, эмоционально окрашенным. Например, такие фразеологизмы, как «не стоит и выеденного яйца», «гол как сокол», «хуже некуда» и другие используют для выражения отрицательных эмоций, а для того, чтобы выразить восхищение, радость, употребляют такие фразеологические единицы, как «полон сил», «писаная красавица», «первый парень на деревне» и т.д. Все эти устойчивые единицы выражают интонацию, оценку, образность.

Эмотивная лексика передается часто особой экспрессивностью. Это и проявление чувств, волнений, настроения. К примеру, для того, чтобы передать положительные эмоции и восторг используют слова «замечательный, прекрасный». Все они произносятся с особой интонацией, с ярко-выраженным логическим ударением.

В устной речи интонация является одним из основных элементов коммуникации. Интонация – средство оформления любого слова или выражения, способствующая уточнению коммуникативного смысла и различных эмоциональных оттенков.

Темп, тембр, ударение всегда взаимодействуют между собой, выполняя коммуникативные, смыслоразличительные функции.

Основными компонентами в интонировании речи выступают ударение (смысловое, логическое, фразовое), так как они способствуют интенсивности речевого сигнала. От них зависит и ритмическая структура слога, законченность фразы, ее коммуникативный смысл. Виды ударения могут иметь множество различных эмоциональных смыслов и проявлений в речи.

Интонация имеет определенную систему характеристик: фонетическая интонация, коммуникативная, кульминативная.

Фонетическая функция интонации связана с звуковым составом высказывания. Это выделение в процессе коммуникации тона, тембра, длительности, высоты звука. Высказывая предложение говорящий выделяет определенную цель – вопрос, восклицание, повествование и т.д. Фонетическая функция интонации лучше всего выражается через подтекст. Подтекст определяется, как конкретное выражение эмоционального значения в устном предложении. Лексические средства, взаимодействуя с интонацией, оказывают на эмоциональную направленность большое влияние. Они способствуют раскрытию подтекста, но здесь они оказываются менее яркими.

При выведении обобщенной фонетической характеристики, в дополнение к фонетическим показателям, суммируются также лексические и грамматические признаки.

Коммуникативная функция интонации связана с оформлением предложения, как единицы речи. Интонация способствует установлению контакта или его завершению. В данном случае интонация является своего рода сигналом о завершении или начале коммуникации. Важна и смыслоразличительная роль интонации, которая включает в себя темпоральные и другие отношения.

Кульминативная функция интонации зависит от смыслового ударения, замедлении, ускорении темпа речи.

На наш взгляд, эмоционально-окрашенные предложения наиболее ярко выражают свое значение через подтекст. Подтекст как бы является дополнительным, усилителем значения интонации, именно подтекст составляет основную идею высказывания.

Эмоциональное значение имеют также такие виды речи, как юмор, шутка, ирония и сарказм. Эти оттенки эмоционального значения имеют одну цель – создание комического эффекта в речи. Они довольно часто передаются через устойчивые сочетания. Помимо прочего, они дают меткую характеристику. Все они дают дополнительное значение, усиливают эффект. Сюда включены и различные междометия.

Интонация в речи выполняет достаточное множество различных функций. С ее помощью организуется и оформляется устная речь, определяется коммуникативное и эмоционально-экспрессивное значение любого предложения. Помимо этого, она играет значимую роль в классификации высказываний в коммуникации. С помощью интонации происходит расчленение текста на различные семантические и структурные группы. Интонация считается основной в устной, звучащей речи. Она представляет собой сложное лингвистическое целое, которое может состоять таких элементов, как мелодика, темп, пауза и т.д. Интонационное распределение предложения фиксируется знаками препинания, а на письме они способствуют передаче смысловых оттенков различного характера. Интонация соединяет части высказывания в единое целое. Это смыслоразличительный компонент речи, помогающий правильно и наиболее точно расставить знаки препинания в предложении. В разных языках может быть различным интонационный анализ текста, поскольку просодические элементы – это средство выражения знаков препинания в потоке речи.

Интонация тесно взаимодействует с синтаксисом и семантикой, так как она выполняет одно из главных ролей в передаче знаков препинания в устной речи, назначение которых заключена в разграничении предложений и их частей.

Таким образом, проведенный анализ функционирования модально-эмоциональных речевых единиц в языке приводит **к следующим выводам**: Живая устная речь выразительна. Она насыщена многочисленными модально-эмоциональными единицами, при помощи которых говорящий в ярких и образных формах выражает свое отношение к высказыванию, свои чувства, мысли, настроения, придавая этим единицам ту или иную эмоциональную направленность. Интонация способна передавать и дифференцировать тончайшие оттенки значения в речи, она охватывает комплекс эмоций. Различные лексические средства способствуют яркому и выразительному раскрытию интонации. В лингвистике выделилась особая область, назначением которой является изучение модально-эмоциональных способов речевой выразительности.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе.* Москва, 1967.
2. Артемов В.А. *Коммуникативная, синтаксическая, логическая и модальная функции речевой интонации*. Материалы коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. Москва, 1966.
3. Виноградов В.В. *Синтаксис русского языка*. Вопросы синтаксиса. Москва, 1950.
4. Витт Н.В. *Выражение эмоциональных состояний в речевой интонации*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Москва, 1965.
5. Погожая С.Н. Способы выражения эмоциональности в языке (на примере эмоционального состояния «восхищение»). *Научные ведомости. Гуманитарные науки.* 2010; № 18 (89), Выпуск 7.
6. Базарбаева З.М. Исследование интонации в прагмалингвистическом аспекте. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2015; № 3-1: 114–118.

References

1. Arakin V.D. *Obschaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole.* Moskva, 1967.
2. Artemov V.A. *Kommunikativnaya, sintaksicheskaya, logicheskaya i modal'naya funkcii rechevoj intonacii.* Materialy kollokviuma po `eksperimental'noj fonetike i psihologii rechi. Moskva, 1966.
3. Vinogradov V.V. *Sintaksis russkogo yazyka.* Voprosy sintaksisa. Moskva, 1950.
4. Vitt N.V. *Vyrazhenie `emocional'nyh sostoyanij v rechevoj intonacii.* Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1965.
5. Pogozhaya S.N. Sposoby vyrazheniya `emocional'nosti v yazyke (na primere `emocional'nogo sostoyaniya «voshischenie»). *Nauchnye vedomosti. Gumanitarnye nauki.* 2010; № 18 (89), Vypusk 7.
6. Bazarbaeva Z.M. Issledovanie intonacii v pragmalingvisticheskom aspekte. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2015; № 3-1: 114-118.

Статья поступила в редакцию 15.11.22

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.А. Алехин, А.А. Белянский
ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ 5

Т.А. Аниськова
ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА 7

Н.Н. Ачкасова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В НЕПРЕРЫВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ....10

Н.В. Гуляевская
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ МИГРАНТОВ 13

А.В. Добрых, В.И. Потапчук
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИВЕНТ-ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ РЯДА СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЙ «КЛАССИЧЕСКИ НАУЧНЫХ» ТРАДИЦИЙ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ ЭТИХ ПРОБЛЕМ В СВЕТЕ ПОЗИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ 17

А.В. Добрых
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОСЛАВНЫХ МИССИОНЕРСКИХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ТРАНСЛЯЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ СОЦИЕТАЛЬНЫХ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА (ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ РЯДА СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ) 21

М.Я. Добря, М.Л. Мальчевская
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕМЬЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ДЕТЕЙ НЕМЕЦКОЙ ДИАСПОРЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ 25

Н.А. Каратаева
РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МЫ ЖИВЕМ В ЗАУРАЛЬЕ»(АВТОРЫ: КАРАТАЕВА Н.А., КРЕЖЕВСКИХ О.В.)....29

А.Н. Козловский
ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ....32

А.В. Крылова, В.М. Крылов
КОНТЕКСТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ....37

О.З. Кузнецова, А.А. Шеремет
ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕСТАБИЛЬНОСТИ....40

А.В. Куликова
ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕФЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 42

Н.В. Мешенина
ДИНАМИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКИППИНГА В ВУЗЕ 44

И.С. Гришина
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ОПЫТ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ....47

Н.Н. Дробышева
К ПРОБЛЕМАМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 48

Д.В. Юрченко
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 51

А.А. Погуда, А.А. Погуда
ПУТИ РЕШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ....53

Д.А. Рамазанова, С.С. Кислицкая, Г.Ш. Чамсединова, Э.З. Сантуева
КОМПРЕССИЯ ТЕКСТА КАК КОМПЛЕКС ЗНАНИЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА....57

Ю.А. Семенова, К.В. Немальцева
ЯВЛЕНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....60

В.В. Софронова, А.В. Михайлова
УРОВНИ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 63

Н.Л. Голубева, М.В. Тимофеева
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ БИБЛИОТЕК КУБАНСКОЙ ОБЛАСТИ (СЕРЕДИНА XIX ВЕКА – НАЧАЛО XX ВЕКА): ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ 66

Н.Е. Хекерт
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ РОССИЙСКИХ СПОРТИВНЫХ ТРАДИЦИЙ....69

М.Г. Чухрова, Ч.Н. Монгуш, С.Д. Куулар, Е.А. Тагильцева
АНАЛИЗ ТУВИНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ 72

И.С. Кобозева, О.В. Милицина, Н.И. Чинякова
ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТА КАК УСЛОВИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ 74

М.М. Шихшинатова
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ ТЕОРИИ ПРИБЛИЖЕНИЯ ФУНКЦИИ ОРТОГОНАЛЬНЫМИ МНОГОЧЛЕНАМИ....77

А.В. Базуева
К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ....79

Н.М. Борисова, В.Н. Бурнашева
СПЕЦИФИКА ИЗДАНИЯ И ПРОЕКТА ЖУРНАЛА «КҮННҮК» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ....82

Е.В. Булгакова, Р.С. Семыкина
РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СЦЕНИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ....85

М.Я. Добря, Т.А. Дорофеева, М.Л. Мальчевская
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ НЕМЕЦКОЙ ДИАСПОРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА 87

А.Н. Иконникова
АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА....91

Н.Ю. Майданкина
СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ СФЕРЫ 94

Л.А. Гагиева, З.К. Малиева
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ВОСПИТАНИИ ОСУЖДЕННЫХ 97

А.В. Степанова, В.Ю. Хартунг
ИММЕРСИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ 100

А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, Н.Е. Хекерт
СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ....102

И.И. Торубарова, А.О. Стеблецова, А.В. Карпова
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС 3++: АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ....105

Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко
О ПРИМЕНЕНИИ НЕКОТОРЫХ ФОРМ УЧЕТА ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 110

С.П. Фокина
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ....112

Л.В. Халезова
В.Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКИЙ (АРХИЕПИСКОП КРЫМСКИЙ ЛУКА) О МОЛИТВЕННОМ ОБЩЕНИИ С БОГОМ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ....114

П.Д. Абдурахманова, Н-П.Г. Аталаева, А.Д. Рашидова
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 117

А.Р. Джиоева, Ф.Х. Джиоева
МЕСТО И РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ....119

Д.В. Добровенскис, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 122

В.В. Иохвидов, С.В. Корецкая
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ....124

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД НИВЕЛИРОВАНИЯ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....126

Е.В. Муссауи-Ульянищева
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....130

А.М. Муталимова, Д.М. Даудова, Г.М. Алиева
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ 132

П.Р. Соколов, Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова
ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 135

Е.М. Суходолова
ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....137

М.Д. Фардзинова, М.Л. Моуравова
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ 139

С.И. Федорова, Б.М. Тайсаева
ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ К ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ 142

А.Д. Честнихина
ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ....145

М.С. Шемякина
КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ....147

Б.А. Чемезова, Г.М. Парникова, Н.С. Дьячковский
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 148

Н.А. Артеменко, С.В. Белогуров
О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РИТОРИКИ 154

В.Э. Васильева, И.А. Мичева
НЕКОТОРЫЕ СЛОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 157

О.Ю. Дигтяр
ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....159

О.Ю. Дигтяр
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 162

Т.А. Жукова, В.И. Богословский, О.А. Ивашкина
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УСИЛЕНИЯ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ....164

Т.А. Жукова, В.И. Богословский, О.А. Ивашкина
ПЕРСПЕКТИВЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 167

О.А. Ивашкина, В.И. Солопов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 171

Ю.А. Казакова
МОТИВАТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....174

М.В. Мельничук, Л.В. Миляева
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ....176

Л.Ю. Негробова, В.П. Тигров
ИЗ ОПЫТА ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....182

А.А. Окатьева
ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ РЕЧЕВЫХ ПАТТЕРНОВ 184

Н.И. Ануфриева, С.Е. Романова
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ДИРИЖЕРОВ-ХОРМЕЙСТЕРОВ 187

О.А. Блок
РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС 189

Тун Ячао, Цзинь Мэйтун
ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМОКОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ 191

Чжао Сяолинь
СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕСНИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ....193

Чжао Сяолинь
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦРЕАЛИЗМА В КИТАЙСКОЙ СИМФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ....197

М.И. Попова, А.С. Колесова
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....199

М.И. Попова, А.А. Алексеева
МЕТОД ИЗОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ....201

Я.Е. Рупасова
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....203

Ю.С. Рыбальченко
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА....208

Н.Ю. Сафонцева
К ВОПРОСУ О ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЗИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ 211

В.С. Стародубцева, А.В. Петров
НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА САМОКОНТРОЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩЕГО В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА....217

Т.А. Усманова
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ТЕКСТОВ ВИДА SHORT ESSAY....222

Е.В. Астащенко
ПРАЗДНИКИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ....224

М.Г. Ахмедова, Б.А. Алиханова
ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ЛИЧНОСТИ....227

И.О. Багамаева
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....229

В.С. Бедрин
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ....232

В.С. Бедрин
ПРОБЛЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 234

Н.П. Боташева, А.К. Биджиев
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПО ПРОФИЛЮ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....236

Е.П. Звягинцева, О.С. Епишева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ФИЛЛЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 238

М.Х. Мальсагова, А.А. Мальсагов
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ....241

Ф.Р. Мирзоева
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 243

В.М. Смирнов, А.С. Коповой
ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ....245

З.Н. Лукьянова
ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ....249

Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун, А.Ю. Сувирова, М.В. Кибакин
POWERPOINT И ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА, ЧТО ДАЛЬШЕ: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ....251

Е.В. Баева
МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ....255

О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова
МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АКТУАЛЬНЫЙ ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ....257

О.В. Воронушкина, А.В. Завьялова, Т.В. Шенкнехт
СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РЕСУРСОВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ» 262

М.Д. Ваджибов
О ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ДЛЯ КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА....266

Н.П. Гаврилюк, В.В. Сорочан
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ....271

Н.П. Гаврилюк, Я.В. Гуреев
АКТУАЛЬНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПРАКТИК, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПРОФИЛАКТИКУ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ 275

Н.Д. Зырянова
ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 278

И.А. Котышев, Е.Ю. Иванова
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....282

О.З. Кузнецова, А.А. Шеремет
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 284

С.В. Куликова, А.В. Вишневская
АНАЛИЗ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ГЕНДЕРНОМУ ПРИЗНАКУ 287

М.И. Лыскова
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ....289

В.Ю. Маврина
КОМПЛЕКС МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ТОЧНЫХ НАУКАХ....292

М.С. Маслов, Л.А. Гриневич
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ 294

Л.И. Аммосова, М.И. Северьянова, О.Е. Винокурова
ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)....296

А.С. Слепухина
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ 299

В.А. Филоненко, В.Ф. Тенищева
ПОДГОТОВКА МОРЯКОВ К ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ 302

В.С. Чернявская, Е.Е. Яровенко
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ 305

А.С. Чухров
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....307

И.А. Юдина, А.Д. Иванова
К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 309

Р.И. Агаларова
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....313

Б.А. Алиханова
ВВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЭТНОТУРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ АТРИБУТ ШКОЛЬНЫХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ....315

Л.А. Апанасюк, А.Л. Кривова, Сара Маис кызы Рзаева
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ 317

А.Б. Бакашева, М.Э. Эльмурзаева, Л.Х. Хапаева
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ....320

М.Р. Бекова, Х.С. Арсакаева, И.Ю. Килаев
РОЛЬ СЕМЬИ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ 323

Е.В. Везетиу, Е.В. Вовк
НОВЫЕ МЕДИА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ В КОММУНИКАЦИИ....326

З.Ш. Магомедова, А.Х. Хачароева, Ф.С. Турлова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА....328

Я.А. Махашева
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....331

М.И. Мыхнюк, А.Р. Абдураманов
МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СПОРТСМЕНА-БОРЦА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ 332

Л.В. Савченко, А.В. Платонова
ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ....335

В.М. Миназова, С.А. Башаева, А.М. Батырова
ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА 337

Л.А. Полянская, С.Ю. Полянский
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)....340

М.И. Попова, А.С. Федорова
АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 342

Х.А. Алижанова, М.О. Тохчуков, А.К. Бенев
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КИБЕРИГР В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» 344

П.А-Ю. Батчаева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА 347

Ш.И. Булуева, И.Р. Гумашвили, Н.А. Абдуллаева
РОЛЬ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 350

Н.В. Гусева
СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....353

С.М. Дзидзоева, Ф.Х. Киргуева
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ 355

Г.С.-Х. Дудаев
ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ГРАЖДАНАМ КАК ПРИНЦИП И АТРИБУТ ЭФФЕКТИВНО РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 357

Л.Г. Емец
МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИЕ....359

И.А. Ерина, О.В. Мельник
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ....361

А.Ю. Куличенко
ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ СИСТЕМЫ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 364

А.З. Османова
ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА 366

Т.П. Симакова
УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ФУНКЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: К ОСМЫСЛЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ 368

М.Э. Эльмурзаева, Р.М. Магомедова, З.М. Мамиева
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....370

Н.У. Ярычев
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» 373

А.И. Жилина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ «ВЕРТИКАЛИ» УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ 375

И.Б. Кузнецов
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ....377

З.М. Миназова, Л.И. Джегистаева, А.М. Батырова
ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....382

И.В. Исайкин, Л.Э. Сухих, Ю.В. Сорокопуд
ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ 384

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.А. Абдуллаева, П.К. Айбатырова, А.Н. Гаджиахмедова
КОМПОЗИТНЫЕ ФИТОНИМЫ С СОМОНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ 389

А.А. Ализаде
ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ: ГЕНИЙ, ОБРЕЧЕННЫЙ СТАТЬ ЧАСТЬЮ ИСТОРИИ....392

Н.О. Бабаева
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ 394

Л.Э. Безменова, Д.Р. Рахматуллина
РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ВАКЦИНЫ СПУТНИК V) 396

С.В. Владимирова, Е.К. Воробьева
ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ....399

О.С. Макарова, А.С. Гончаров, Е.В. Савелло, О.Г. Цыганская
ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА ЧАСТНОГО. К ДИСКУРСУ МИКРОИСТОРИИ О ЗНАЧЕНИИ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ ГЛАЗАМИ ИОСИФА БРОДСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА НОБЕЛЕВСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ) 402

Я.О. Горовая
ОБРАЗ АВТОРА В ЖАНРЕ ДЕВИЧЬЕГО АЛЬБОМА....404

Ли Ян, А.Ф. Давлетбаева
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ТИПА «ЧЭНЪЮЙ», ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ БЕДНОСТЬ, В СФЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 407

Цянь Яли, Л.А. Золотарева
СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ....410

Е.А. Куликов
ВОСТОК РЕАЛЬНЫЙ И ВЫМЫШЛЕННЫЙ В РОМАНЕ Р. КУАНГ «ОПИУМНАЯ ВОЙНА» 413

Н.А. Ларина, К.С. Смекалина
ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ НОВЫХ ДИХОТОМИЙ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В ЖУРНАЛИСТИКЕ 417

Н.А. Ларина, Д.А. Мичурина
ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ 419

С.Р. Биджиева, Э.Н. Уртенова
ПУТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СПОСОБЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ 422

С.Р. Биджиева, Э.Н. Уртенова
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА....424

О.М. Саая, С.В. Кечил-оол
ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ААС «РОТ» В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ....427

О.П. Симутова, И.А. Шидловская
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 430

А.В. Кокова, И.А. Таран
ФУНКЦИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 433

А.А. Тимакова, Д.В. Шундрова, Е.С. Мельникова
ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИСТОРИИ В РОМАНАХ И.И. ЛАЖЕЧНИКОВА....435

Н.Н. Тыдыкова
К ВОПРОСУ О ТЕЛЕНГИТСКОМ ДИАЛЕКТЕ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА....439

Цуй Лулу
СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЗООНИМА «СОВА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУЛЬТУРАХ: КОНТРАСТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 441

Л.В. Челтыгмашева
ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПИСАТЕЛЯ КАРКЕЯ НЕРБЫШЕВА ПО МАТЕРИАЛАМ РУКОПИСНОГО ФОНДА ХАКНИИЯЛИ 444

Чжан Цуйцуй
ЕДИНИЦЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «РАДОСТЬ» КАК ДОМИНАНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....447

Е.И. Давыдова, О.Г. Ласская, Т.В. Логина, Г.Л. Молибога, Т.В. Мордовина, А.А. Шиповская
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДОЧЬ» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ 450

Л.А. Алиева, А.С. Алисултанов, Р.Ш. Магамдаров, Т.А. Сулейманова, П.Т. Раджабова
ИНФИНИТИВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТЫ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ 454

Л.В. Путилина, А.А. Береговая
НОРМАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОЙ АФРИКАНСКОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....458

Гао Юй
ДЕТИ КАК ОБЪЕКТ ЧЕРНОГО ЮМОРА В ПРОЗЕ ДАНИИЛА ХАРМСА 460

Н.С. Гильманова, М.Б. Шипилов
ПРИМЕНИМОСТЬ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В ПЕРЕДАЧЕ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ТИПОВ (В ПАРЕ RU-EN)....463

С.В. Кириленко
СТАТУС КАРЕЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ВОСПРИЯТИИ ГОВОРЯЩИХ И СФЕРЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ....472

Г.А. Набиуллина
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ С ОПОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ-ЧАСТИЦЕЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ....474

Л.В. Путилина, В.А. Тремасова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ 476

Су Цзяянь
ФОРМУЛЫ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ)....478

Фу Ямэй
СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛА «ПРИВЕТСТВОВАТЬ» НА ФОНЕ ЕГО КИТАЙСКИХ АНАЛОГОВ 481

И.И. Горина, М.В. Давыденко
ДИНАМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕСТОИМЕННЫХ СЛОВ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА....485

А. Омри
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВ ХОЗЯИНА И ХОЗЯЙКИ ДОМА В АРАБСКИХ, ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЯХ....487

Е.Ю. Андреева
АДЕКВАТНЫЙ ПЕРЕВОД МЕДИАТЕКСТОВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 490

Е.Ю. Андреева, Е.С. Злотопольская, А.П. Смирнова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 492

Ш.М. Гаджилова
ЛИТЕРАТУРНЫЕ СВЯЗИ М. АХМЕДОВА И Ф. АЛИЕВОЙ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ 495

А.Ф. Давлетбаева, С.В. Багманова
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ АДВЕРБИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЭВОЛЮЦИИ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАРЕЧИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ....497

М.С. Дедина
ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДИМАНА БЕЛЕКОВА....500

О.В. Дедюхина
ИСПЫТАНИЕ СМЕРТЬЮ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «СМЕРТЬ ИВАНА ИЛЬИЧА» И РАССКАЗЕ В.М. ГАРШИНА «НОЧЬ»....502

Э.С. Денисова, С.А. Ведмедь
МОТИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ 504

Ю.С. Коробейникова
О ФАНТАСТИКЕ И ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....507

Ли Синьюй, И.А. Фадеева
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В КАРТИНЕ МИРА Г. ЛЫСЕНКО....509

Ли Ян, О.В. Дедова
ЛЕКСИКА СОЦСЕТЕЙ И БЛОГОВ: КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ И КОММУНИКАЦИИ....512

М.К. Меньщикова, Н.В. Куркина, В.В. Куркина
ТРАНСМЕДИАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД АРТУРИАНЫ: ФРАНЦУЗСКИЙ МЮЗИКЛ «ЛЕГЕНДА О КОРОЛЕ АРТУРЕ» 515

Ми Жонань
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 518

Е.Н. Пугачева, Т.А. Борзова
ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ВЛАДИВОСТОК» 521

Е.Н. Пугачева, Т.А. Борзова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ТОПОНИМА ВЛАДИВОСТОК В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА 524

Т.П. Филистович
СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОДНОМ ИЗ ДИАЛЕКТОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПАДНОСРЕДНЕНЕМЕЦКОГО ДИАЛЕКТА С ГЕССЕНСКОЙ ОСНОВОЙ СЕЛА ПРИВАЛЬНОЕ АЗОВСКОГО РАЙОНА ОМСКОЙ ОБЛАСТИ) 526

Чжу Цзывэй
АНАЛИЗ ПОЭТИКИ ДВОЕМИРИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НАБОКОВА: НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «ОБЛАКО, ОЗЕРО, БАШНЯ» 528

Н.Н. Щербакова
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ФЕМИНИТИВОВ В РУССКОМ ПРОСТОРЕЧИИ XVIII ВЕКА....530

Д.М. Алибекова, Э.С. Гасанова
МЕТОДЫ АНАЛИЗА ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....533

П.Ш. Алиева, С.Н. Богатырева
АНГЛИЙСКИЕ ПРЕФИКСЫ ЛАТИНСКОГО И ГЕРМАНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ИХ ОСНОВНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....535

Т.Х. Ахмадова
О КОМПОЗИЦИИ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» 537

Г.А. Гасанова
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ» 539

Д.Д. Евлоева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТИ А.-Г. ГОЙГОВА «ДЖАН-ГИРЕЙ» 541

М.Р. Кельбеханова
ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛЕЗГИНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК 543

Э.М. Курбанова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ БАТЫРАЯ....545

Э.М. Курбанова, З.Ш. Гашимова
ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКОГО СТИХОСЛОЖЕНИЯ....547

Э.М. Курбанова, М.К. Магомедова
СВОЕОБРАЗИЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ СУЛЕЙБАНА РАБАДАНОВА 549

Р.А. Магдилова, Х.М. Магомедова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АРЧИНСКИХ И АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ 552

З.Ш. Никатуева
АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНОРОДНОЙ ЛЕКСИКИ В СИСТЕМЕ ОМОФОНИИ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 554

Х. Захраи, Б. Теккех
О СПОСОБАХ ПЕРЕДАЧИ ВАЛЕНТНОСТИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ 556

Л.В. Величкова, О.В. Абакумова
ЗВУКОВОЙ ОБРАЗ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 558

Е.Н. Меркулова
ДЕТЕКТИВНЫЙ ДИСКУРС КАК АКТУАЛЬНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ / НЕУВЕРЕННОСТЬ»....561

Е.И. Баева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА Р. МОРОНИ «MARIA MOREVNA») 563

Д.А. Беляева, А.В. Проскурина
СВОЕОБРАЗИЕ НЕБЫЛИЦ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ....565

Т.С. Васильева
ДЖОН ФАЛЬСТАФ КАК ГЕРОЙ ПЕРВОГО КВАРТО И ПЕРВОГО ФОЛИО ПЬЕСЫ У. ШЕКСПИРА «ВИНДЗОРСКИЕ НАСМЕШНИЦЫ» 567

Л.Р. Велилаева
ТИПЫ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СТИХОТВОРЕНИЯХ ШОТЛАНДСКИХ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ США XIX В. (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ШОТЛАНДИИ)....569

Л.Р. Велилаева
ОБРАЗЫ ПОЭТОВ-МЕТРОПОЛИЙЦЕВ В ПОЭЗИИ ШОТЛАНДСКИХ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ США XIX ВЕКА....571

Т.Н. Васильева, В.В. Емельянова
О ЖАНРОВОЙ ФОРМЕ РУБАИ В ТВОРЧЕСТВЕ СВЕТЛАНЫ ЕГОРОВОЙ-ТУЛУЙХАНЫ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ПАУЗА»)....573

К.К. Попова, А.Н. Иконникова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ АЛААСОВ ДОГДОГИНСКОГО НАСЛЕГА....575

Н.В. Халина, А.В. Крохина
ЭКОЛЕКСИКОН АЛТАЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГОРНО-АЛТАЙСКИХ СМИ) 577

Г.И. Панова, А.Е. Кузьмина
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДИАПАЗОНА НАРЕЧИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 580

М.А. Дегтярева, М.И. Кысылбаикова
ОБРАЗНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)....583

П.Н. Магомедгаджиева, А.Ш. Газимагомедова
ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА ЯЗЫКОВУЮ КУЛЬТУРУ ЭТНОСА РОССИИ....585

З.К. Магомедова
НАРРАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА РОМАНА П. ДИБИРОВОЙ «ОРНАМЕНТ НА МОЕЙ ЛАДОНИ»....588

А.Н. Максимова, М.И. Кысылбаикова
КОНЦЕПТ «ВРЕМЯ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА 590

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ИЛЛЮСТРАЦИЯ КАК ПАРАТЕКСТУАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА 593

Н.Ю. Пилюгина
КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫХ СОЧЕТАНИЙ: СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКА....595

Р.В. Саттарова
МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В БРИТАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ-ОБЪЯВЛЕНИЯ ОБ ОТСТАВКЕ ЛИЗ ТРАСС)....598

С.В. Филиппова, А.В. Семенова
СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ ОБРАЗА РОССИИ В БРИТАНСКИХ МЕДИА (НА МАТЕРИАЛЕ THE INDEPENDENT)....602

А.В. Хихлун, А.С. Сидорова, В.В. Филиппова
КОНЦЕПТ «РАДОСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ....604

Ф.Ю. Юсупов
МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ КАТЕГОРИИ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В ТАТАРСКОМ ДИАЛЕКТНОМ ЯЗЫКЕ 608

Г.А. Гасанова
НОВЫЕ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 610

Р.И. Таучелова, М.А. Цаликова, Н.Л. Кобесашвили, М.Т. Бекоева
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОФОРМЛЕНИЯ СЕМАНТИКИ КОНТРАСТА В РУССКОМ, ОСЕТИНСКОМ, НЕМЕЦКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ....612

И.В. Кожухова, А. Кисенко
ОТЗЫВ ТУРИСТА ОБ ОТЕЛЕ: СТАТУСНОСТЬ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА....616

С.В. Оленев, В.А. Люнгрин
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СУДЕБНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СУДА ПРИСЯЖНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ СУДЕБНОЙ РЕЧИ ПО ДЕЛУ А.С. ШУЛЕГИ)....618

Е.А. Зюзина
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДАГЕСТАНСКИХ РЕГИОНАЛИЗМОВ В РУССКОЙ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ Г. МАХАЧКАЛЫ 621

Е.А. Зюзина
К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ДАГЕСТАНСКОМ СЕГМЕНТЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ....623

В.С. Шарыпова
ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОБИЛИЗАЦИИ В СИБИРИ В ПЕРИОД ИХЭТУАНЬСКОГО ВОССТАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ВОСТОЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» 1900–1901 ГГ.) 625

М.Ш. Алдиева, П.Р. Амирова
К ВОПРОСУ О МОДАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ИНТОНАЦИИ В ЯЗЫКЕ 627

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Alyokhin I.A., Belyansky A.A.
EDUCATION OF MORAL AND VOLITIONAL STABILITY IN MILITARY PERSONNEL 5

Aniskova T.A.
THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FEMALE CADETS TO THE EDUCATIONAL PROCESS A T A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION 7

Achkasova N.N
FORMING SKILLS IN STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN ENGLISH CLASSES AS A MEANS OF INCLUDING THEM IN CONTINUOUS SELF-EDUCATION 10

Gulyaevskaya N.V.
SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATION IN MIGRANT FAMILIES 13

Dobrykh A.V., Potapchuk V.I.
ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE USE OF EVENT TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF CORPORATE CULTURE IN THE FRAMEWORK OF A NUMBER OF MODERN SCIENTIFIC STUDIES: PROBLEMS OF THE INFLUENCE OF "CLASSICAL SCIENTIFIC" TRADITIONS AND PROSPECTS FOR SOLVING THESE PROBLEMS IN THE LIGHT OF THE POSITION OF THE ORTHODOX CHURCH 17

Dobrykh A.V.
PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE IMPLEMENTATION OF ORTHODOX MISSIONARY AND SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES AIMED AT BROADCASTING SOCIETAL TERMINAL VALUES OF THE HIGHEST ORDER TO MODERN YOUTH (EXPERIENCE IN UNDERSTANDING A NUMBER OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES) 21

Dobrya M.Ya., Malchevskaya M.L.
THE RESEARCH OF VALUE RELATIONS ABOUT THE FAMILY AS AN INDICATOR OF SOCIAL WELL-BEING OF CHILDREN IN GERMAN DIASPORA IN THE REPUBLIC OF KHAKASSIA 25

Karataeva N.A.
EARLY CAREER GUIDANCE OF PRESCHOOLERS: ON THE EXAMPLE OF THE PARTIAL EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION "WE LIVE IN THE TRANS-URALS" (AUTHORS: N.A. KARATAEVA, O.V. KREZHEVSKIKH) 29

Kozlovsky A.N.
READINESS FOR THE CHOICE OF PEDAGOGICAL PROFESSION AS A SCIENTIFIC CATEGORY 32

Krylova A.V., Krylov V.M.
CONTEXTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE CULTURE AMONG THE STUDENTS 37

Kuznetsova O.Z., Sheremet A.A.
THE PROBLEM OF STUDENTS' SELF-DETERMINATION UNDER CONDITIONS OF INSTABILITY 40

Kulikova A.V.
FORMATION OF SELF-REFLECTION AMONG STUDENTS OF SPO AS A CONDITION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 42

Meshenina N.V.
DYNAMICS OF THE LEVEL OF PHYSICAL DEFINITELY OF STUDENTS USING SKIPPING IN HIGHER EDUCATION LEVELS 44

Grishina I.S.
THE ESSENCE OF THE CONCEPT "SOCIO-PERSONAL EXPERIENCE" AND ITS COMPONENTS 47

Drobysheva N.N.
TO THE PROBLEMS OF USING METHODOLOGICAL TECHNIQUES AND EXERCISES IN TEACHING LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSE 48

Yurchenko D.V.
PROBLEMS OF USE OF VIRTUAL MUSEUM RESOURCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS 51

Poguda A.A., Poguda A.A.
WAYS TO SOLVE ADULT EDUCATION IN THE FIELD OF CIVIL DEFENSE AND PROTECTION FROM EMERGENCIES 53

Ramazanova D.A., Kislitskaya S.S., Chamsedinova G.Sh., Santueva E.Z.
TEXT COMPRESSION AS A COMPLEX OF KNOWLEDGE OF COOPERATION PEDAGOGY 57

Semenova Yu.A., Nemaltseva K.V.
MASS CULTURE PHENOMENA AS A TOOL OF TEACHING TO ANALIZE THE CLASSICS 60

Sofronova V.V., Mikhailova A.V.
LEVELS OF EXTERNAL AND INTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN ENGLISH CLASSES 63

Golubeva N.L., Timofeeva M.V.
THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF LIBRARIES IN THE KUBAN REGION (MID-19TH CENTURY – EARLY 20TH CENTURY): HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM 66

Khekert N.E.
CONCEPTUAL PROVISIONS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF RUSSIAN SPORTS TRADITIONS 69

Chukhrova M.G., Mongush Ch.N., Kuular S.D., Tagiltseva E.A.
ANALYSIS OF TUVAN FOLK TALES AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL 72

Kobozeva I.S., Militsina O.V., Chinyakova N.I.
EDUCATION TECHNOLOGY AS A CONDITION FOR MUSICAL AND EDUCATIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS AT A UNIVERSITY 74

Shikhshinatova M.M.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE THEORY OF APPROXIMATION OF A FUNCTION BY ORTHOGONAL POLYNOMIALS 77

Bazueva A.V.
ON THE PROBLEM OF INTRODUCING THE PROJECT METHOD INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF EXPECTED MATHEMATICS 79

Borisova N.M., Burnasheva V.N.
THE SPECIFICS OF THE PUBLICATION AND PROJECT OF THE MAGAZINE "KUNNUK" FOR CHILDREN WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENTS 82

Bulgakova E.V., Semykina R.S.
SPEECH SPECIFICITY IN THE PROCESS OF WORK ON THE STAGE IMAGE 85

Dobrya M.Ya., Dorofeeva T.A., Malchevskaya M.L.
THE RESEARCH OF CHILDREN'S SOCIAL WELL-BEING OF GERMAN DIASPORA FAMILIES IN CONDITIONS OF THE MODERN ETHNO-CULTURAL REGION 87

Ikonnikova A.N.
INTERNATIONAL STUDENTS' DIFFICULTIES OF ADAPTATION AT THE UNIVERSITY 91

Maydankina N.Yu.
SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF THE POTENTIAL OF A PRESCHOOL TEACHER 94

Gagieva L.A., Malieva Z.K.
FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS 97

Stepanova A.V., Khartung V.Yu.
IMMERSION METHOD IN TEACHING FOREIGN COMMUNICATION SKILLS 100

Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E.
STIMULATION AS THE MOST IMPORTANT METHOD OF ACTIVATING EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH STUDENTS 102

Torubarova I.I., Stebletsova A.O., Karpova A.V.
FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF FSES 3++: STUDENTS' READINESS FOR INDEPENDENT WORK 105

Trubnikova L.I., Zaporoshchenko E.V.
ON THE APPLICATION OF SOME FORMS OF ACCOUNTING FOR THE KNOWLEDGE OF CADETS IN THE STUDY OF TECHNICAL DISCIPLINES 110

Fokina S.P.
EDUCATIONAL ASPECTS OF THE TEACHING PROCESS IN A LAW SCHOOL 112

Khalezova L.V.
V.F. VOINO-YASENETSKY (ARCHBISHOP LUKE OF CRIMEA) ON PRAYERFUL COMMUNION WITH GOD THROUGH THE PRIZM OF EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL VIEW 114

Abdurakhmanova P.D., Atalayeva N-P.G., Rashidova A.J.
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF MOBILE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS 117

Dzhioeva A.R., Dzhioeva F.Kh.
THE PLACE AND ROLE OF LANGUAGE TEACHING IN MULTICULTURAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN 119

Dobrovenskis D.V., Solovyova N.V., Sorokopud Yu.V.
MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 122

Iohvidov V.V., Koretskaya S.V.
IMPROVING TEACHING METHODS IN PRIMARY SCHOOL 124

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
MEDIATION AS A LEVELING METHOD IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 126

Mussaui-Ulianishcheva E.V.
ORGANIZATION OF DISCUSSION TRAINING WITH THE USE OF PROBLEM SITUATIONS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER SCHOOL 130

Mutalimova A.M., Daudova D.M., Aliyeva G.M.
FORMING PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE FOR FAMILY LIFE 132

Sokolov P.R., Yarychev N.U., Emelyanova I.E.
THE CONCEPT OF A HEALTHY LIFESTYLE AND ITS FORMATION AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE 135

Sukhodolova E.M.
DEVELOPMENT OF COMPUTING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF PRIMARY GENERAL EDUCATION....137

Fardzinova M.D., Mouravova M.L.
INFORMATION TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF INTRODUCING SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO NATIONAL CULTURE 139

Fedorova S.I., Taisayeva B.M.
DEVELOPMENT OF THE VALUE ATTITUDE OF SCHOOL STUDENTS TO THE MILITARY HISTORICAL PAST 142

Chestnikhina A.D.
WAYS AND MEANS OF FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN MEDICAL SPECIALTIES....145

Shemyakina M.S.
FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF BACHELORS IN THE PERIOD OF GLOBAL INSTABILITY 147

Chemezova B.A., Parnikova G.M., Dyachkovsky N.S.
NEW APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF NURSING DURING THE COVID-19 PANDEMIC 148

Artemenko N.A., Belogurov S.V.
ON WAYS TO FORM A CULTURE OF LOGICAL THINKING OF FUTURE LAWYERS IN THE STUDY OF “ORATORY”....154

Vasilyeva V.E., Micheva I.A.
SOME DIFFICULTIES IN TEACHING STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTIES INTERPRETATION FROM ENGLISH 157

Digtyar O.Yu.
APPLICATION OF THE COGNITIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN HIGH SCHOOL....159

Digtyar O.Yu.
INFORMATION TECHNOLOGIES AS A DIGITAL STORYTELLING TOOL IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 162

Zhukova T.A., Bogoslovskiy V.I., Ivashkina O.A.
THE STRATEGIES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SYSTEM OF A HIGHER TEACHERS’ EDUCATION IN CONDITIONS OF INCREASED MIGRATION PROCESSES IN A MULTICULTURAL REGION 164

Zhukova T.A., Bogoslovskiy V.I., Ivashkina O.A.
PERSPECTIVES IN A HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: THE STRATEGIES TO INTERCULTURAL INTELLECT DEVELOPMENT 167

Ivashkina O.A., Solopov V.I.
USING VIDEO IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES....171

Kazakova Yu.A.
MOTIVATORS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INITIATIVE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....174

Melnichuk M.V., Milyaeva L.V.
MULTICULTURAL ACADEMIC ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR THAT FORMS CIVIC IDENTITY OF A PERSONALITY: EDUCTAIONAL AND ETHNO-CULTURAL ASPECTS....176

Negrobova L.Yu., Tigrov V.P.
FROM THE EXPERIENCE OF ENGAGING STUDENTS WHO ARE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY STUDENTS’ INVOLVEMENT IN INNOVATIVE PROJECT ACTIVITIES....182

Okateva A.A.
LEARNING ENGLISH GRAMMAR WITH SPEECH PATTERNS 184

Anufrieva N.I., Romanova S.E.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF VOCAL CULTURE AMONG FUTURE CHOIRMASTER CONDUCTORS....186

Blok O.A.
DEVELOPMENT OF THE PERFORMANCE TECHNIQUE OF STUDENTS-INSTRUMENTALISTS AS A CREATIVE PROCESS....189

Tong Yachao, Jin Meitong
RAISING A SENSE OF RESPONSIBILITY AND SELF-CONTROL AMONG STUDENTS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL CHALLENGES 191

Zhao Xiaolin
THE SPECIFICITY OF STUDYING THE CHINESE ART SONG IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHINA....193

Zhao Xiaolin
PEDAGOGICAL DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF STUDYING SOCIAL REALISM IN CHINESE SYMPHONY MUSIC....197

Popova M.I., Kolesova A.S.
FORMATION OF SENIOR STUDENTS’ WRITING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL....199

Popova M.I., Alekseeva A.A.
ISOTHERAPY METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING A CREATIVE IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AT EXTRACURRICULAR CLASSES 201

Rupasova Ya.E.
SOME FEATURES OF MEASURING THE INDICATORS OF THE ACTIVITY COMPONENT FORMED WITHIN THE STRUCTURE OF UNDERGRADUATE STUDENTS’ READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES 203

Rybalchenko Yu.S.
MENTORING AS A TOOL FOR MANAGING THE PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EXTRACURRICULAR ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY....208

Safontseva N.Yu.
TO THE QUESTION OF THE FUNDAMENTALIZATION OF RUSSIAN EDUCATION: PHYSICAL KNOWLEDGE IN THE EYES OF STUDENTS....211

Starodubtseva V.S., Petrov A.V.
SCIENTIFIC SUBSTANTIATION OF THE INTRODUCTION OF THE DIDACTIC PRINCIPLE OF SELF-CONTROL AS FUNDAMENTAL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS....217

Usmanova T.A.
TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES OF FOREIGN LANGUAGE WRITING BY THE EXAMPLE OF CREATING SHORT ESSAY TEXT....222

Astashchenko E.V.
THE RUSSIAN LITERATURE’S HOLIDAYS IN THE LINGUA-CULTURAL ASPECT OF RFL AT A BASIC LEVEL....224

Akhmedova M.G., Alikhanova B.A.
CIVIL IDENTIFICATION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PERSONAL PATRIOTISM 227

Bagamayeva I.O.
PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEACHERS TO STUDY IN CONDITIONS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION....229

Bedrin V.S.
ON THE QUESTION OF FEATURES OF MULTIMEDIA ACCOMPANIMENT OF A UNIVERSITY LECTURE 232

Bedrin V.S.
PROBLEMS OF E-LEARNING....234

Botasheva N.P., Bijiev A.K.
FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS IN THE PROFILE “FINE ARTS” IN ACADEMIC AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....236

Zvyagintseva E.P., Episheva O.S.
UTILIZING DIDACTIC FILLERS IN TEACHING UNDERGRADUATES WITH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL USE (BY THE EXAMPLE OF BUSINESS ENGLISH)....238

Malsagova M.Kh., Malsagov A.A.
EXPERIMENTAL APPROBATION OF NEUROPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES 241

Mirzoeva F.R.
IMPLEMENTATION OF A PROFESSIONALLY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE....243

Smirnov V.M., Kopovoi A.S.
PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN REGIONAL SYSTEMS OF EDUCATION AND SOCIALIZATION 245

Lukianova Z.N.
INFLUENCE OF L.S. VYGOTSKY’S CULTURAL-HISTORICAL THEORY ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF CULTURE 249

Ananin D.P., Strikun N.G., Suvirova A.Yu., Kibakin M.V.
POWERPOINT AND INTERACTIVE WHITEBOARD, WHAT COMES NEXT: ONLINE LEARNING PLATFORMS OF RUSSIAN TEACHERS 251

Baeva E.V.
MODULAR APPROACH IN DESIGNING THE CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS....255

Bokova O.A., Melnikova Yu.A.
MODELING OF VOLUNTEER ACTIVITY: CURRENT TREND OF MODERN EDUCATION 257

Voronushkina O.V., Zavyalova A.V., Shenknekht T.V.
DEVELOPMENT STRATEGIES OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE DUE TO THE RESOURCES OF MULTIMEDIA HISTORICAL PARK "RUSSIA IS MY HISTORY" 262

Vadzhibov M.D.
ABOUT TEST TASKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH TO MONITOR STUDENT PROGRESS IN A MULTILINGUAL CLASSROOM AT DAGESTAN STATE UNIVERSITY....266

Gavrilyuk N.P., Sorochan V.V.
INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS....271

Gavrilyuk N.P., Gureev Ya.V.
RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND PRACTICES AIMED AT THE PREVENTION OF INTER-ETHNIC AND INTER-REFESSIONAL CONFLICTS IN A UNIVERSITY....275

Zyrianova N.D.
SPECIAL ASPECTS OF REMOTE EDUCATION AT A MILITARY UNIVERSITY....278

Kotyshev I.A., Ivanova E.Yu.
SOCIAL PARTNERSHIP AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION....282

Kuznetsova O.Z., Sheremet A.A.
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF EDUCATION FOR FUTURE SPECIALISTS 284

Kulikova S.V., Vishnevskaya A.V.
SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF THE MODERN YOUNG GENERATION....287

Lyskova M.I.
TOPICAL ISSUES CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION ABROAD....289

Mavrina V.Yu.
A SET OF METHODS FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION SPECIALIZING IN THE EXACT SCIENCES....292

Maslov M.S., Grinevich L.A.
DISTANCE LEARNING AS A MODERN APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION....294

Ammosova L.I., Severyanova M.I., Vinokurova O.E.
LEGAL REGULATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 296

Slepukhina A.S.
GAMING TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION 299

Filonenko V.A., Tenishcheva V.F.
SEAFARER TRAINING FOR EFFECTIVE ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS OF SOCIAL AND LABOR RELATIONS....302

Shernyavskaya V.S., Yarovenko E.E.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE ABILITIES IN FUTURE RESEARCH STUDENTS 305

Chukhrov A.S.
AN ACTIVITY-BASED APPROACH TO THE EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG ENGINEERING STUDENTS 307

Yudina I.A., Ivanova A.D.
ON THE PROBLEM OF THE USAGE OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION....309

Agalarova R.I.
ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT THE MIDDLE LEVEL OF EDUCATION IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION 313

Alikhanova B.A.
THE INTRODUCTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS INTO ETHNO-TOURISTIC ACTIVITIES AS A UNIFYING ATTRIBUTE OF SCHOOL PATRIOTIC EVENTS....315

Apanasyuk L.A., Krivova A.L., Rzaeva S.M.
ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR LINGUISTS STUDENTS 317

Bakasheva A.B., Elmurzaeva M.E., Khapaeva L.Kh.
THE MAIN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF TRAINING FOR UNIVERSITY STUDENTS USING ICT....320

Bekova M.R., Arsakaeva Kh.S., Kilaev I.Yu.
THE ROLE OF FAMILY IN EMOTIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS....323

Vezetiu E.V., Vovk E.V.
NEW MEDIA AND MODERN PROCESSES IN COMMUNICATION....326

Magomedova Z.Sh., Khacharoeva A.Kh., Turlova F.S.
FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE FOR FAMILY LIFE....328

Makhasheva Ya.A.
EFFECTIVE METHODS AND METHODOLOGICAL TECHNIQUES IN THE LEGAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 331

Mykhnyuk M.I., Abduramanov A.R.
A MODEL FOR MANAGING THE TRAINING OF A WRESTLER ATHLETE AT VARIOUS STAGES OF TRAINING AND IMPROVEMENT 332

Savchenko L.V., Platonova A.V.
DIGITAL ENVIRONMENT AS THE MAIN FACTOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION....335

Minazova V.M., Bashaeva S.A., Batyrova A.M.
FORMATION OF CONSCIOUS PARENTING AMONG BACHELOR STUDENTS 337

Polyanskaya L.A., Polyanskiy S.Yu.
DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF THE QUALITY OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF A SECONDARY GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL)....340

Popova M.I., Fyodorova A.S.
ACTIVATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK THROUGH THE PROJECT METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE....342

Alizhanova Kh.A., Tokhchukov M.O., Benev A.K.
THE EXPERIENCE OF USING CYBER GAMES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE DIRECTION "INFORMATION SECURITY" 344

Batchayeva P.A.-Yu.
THE USE OF SERVICES OF TELECOMMUNICATION NETWORKS IN EDUCATION AS ONE OF THE WAYS TO FORM THE GENERAL HUMAN CULTURE OF A STUDENT....347

Bulueva Sh.I., Gumashvili I.R., Abdullaeva N.A.
THE ROLE OF TEACHERS AND PARENTS IN THE PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE IN SCHOOLCHILDREN....350

Guseva N.V.
MODERN DIAGNOSTIC TOOLS TO FORM FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS 353

Dzidzoeva S.M., Kirgueva F.Kh.
MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN 6-10 YEARS OLD IN IN AN ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT....355

Dudaev G.S.-Kh.
TRUSTING ATTITUDE TO CITIZENS AS A PRINCIPLE AND ATTRIBUTE OF AN EFFECTIVELY DEVELOPING SYSTEM OF STATE AND MUNICIPAL ADMINISTRATION IN THE RUSSIAN FEDERATION....357

Emets L.G.
MOTIVATION OF TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR FOR THE INTRODUCTION OF A NEURODIDACTIC APPROACH TO TEACHING 359

Erina I.A., Melnik O.V.
ON THE QUESTION OF PROFESSION OF A TEACHER IN MODERN SOCIETY....361

Kulichenko A.Yu.
DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF THE INTERIOR OF RUSSIA....364

Osmanova A.Z.
FORMS, METHODS AND MEANS OF EDUCATION OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN COLLEGE STUDENTS 366

Simakova T.P.
MANAGEMENT ANALYSIS AS A FUNCTION OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: TOWARDS UNDERSTANDING THE PROBLEM....368

Elmurzaeva M.E., Magomedova R.M., Mamieva Z.M.
THE SPECIFICS OF FORMATION OF MOTIVES OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF LEARNING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION....370

Yarychev N.U.
FORMATION OF READINESS FOR SELF-EDUCATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE DIRECTION "PHYSICAL CULTURE"....373

Zhilina A.I.
PROFESSIONAL INCOMPETENCE OF THE "VERTICAL" OF EDUCATION MANAGEMENT....375

Kuznetsov I.B.
THE CORE OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT FOR FORMING OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN CIVIL AVIATION SPECIALISTS 377

Minazova Z.M., Dzhegistayeva L.I., Batyrova A.M.
FEATURES OF PREVENTION OF INTERNET DEPENDENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN....382

Isaikin I.V., Sukhikh L.E., Sorokopud Yu.V.
EFFECTIVE WAYS TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO INCREASE STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL MOTIVATION....384

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdullayeva A.A., Aibatyrova P.K., Gadjiakhmedova A.N.
COMPOSITE PHYTONYMS WITH A SOMONYMIC COMPONENT IN THE KUMYK LANGUAGE....389

Alizade A.A.
LEONARDO DA VINCI: A GENIUS DESTINED TO BECOME A PART OF HISTORY....392

Babayeva N.O.
ABOUT THE FEATURES OF INTERPRETATION IN TRANSLATION....394

Bezmenova L.E., Rakhmatullina D.R.
IMPLEMENTATION OF THE DISCREDITING STRATEGY IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE BASED ON THE COVERAGE OF THE RUSSIAN VACCINE SPUTNIK V....396

Vladimirova S.V., Vorobieeva E.K.
POSITIVE EMOTIONS IN ENGLISH: GENDER ASPECT....399

Makarova O.S., Goncharov A.S., Savello E.V., Tsyganskaya O.G.
FOR A PRIVATE PERSON. TO THE DISCOURSE OF MICROHISTORY ON THE SIGNIFICANCE OF ART AND LITERATURE THROUGH THE EYES OF JOSEPH BRODSKY (BY EXAMPLE OF THE NOBEL SPEECH TEXT)....402

Gorovaya Ya.O.
THE IMAGE OF AN AUTHOR IN THE GENRE OF A GIRL'S ALBUM....404

Li Yang, Davletbaeva A.F.
LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE TYPE "CHENYU", CHARACTERIZING POVERTY, IN THE SPHERE OF ECONOMIC DISCOURSE....407

Qian Yali, Zolotareva L.A.
SYNTAXICAL PHRASEOLOGY IN THE ASPECT OF ETHNO-ORIENTED LEARNING....410

Kulikov E.A.
THE REAL AND THE FICTIONAL EAST IN THE NOVEL "THE POPPY WAR" BY R.F. KUANG....413

Larina N.A., Smekalina K.S.
DIGITALIZATION AS A FACTOR IN THE EMERGENCE OF NEW DICHOTOMIES OF THE OBSERVATION METHOD IN JOURNALISM....417

Larina N.A., Michurina D.A.
ETHICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ADVERTISING SPECIALIST....419

Bidjieva S.R., Urtenova E.N.
WAYS OF ORIGIN AND WAYS OF BORROWING ANTHROPONYMS IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE....422

Bidjieva S.R., Urtenova E.N.
SYNTACTIC DIALECT FEATURES OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE....424

Saaya O.M., Kechil-ool S.V.
FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE AAS "MOUTH" COMPONENT IN THE TUVAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN....427

Simutova O.P., Schidlovskaya I.A.
TRANSLATION STRATEGIES FOR THE TRANSFER OF OCCASIONAL WORDS FROM GERMAN TO RUSSIAN....430

Kokova A.V., Taran I.A.
IMPACT FUNCTION IN MODERN GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE....433

Timakova A.A., Shundrova D.V., Melnikova E.S.
FEATURES OF ARTISTIC REPRESENTATION OF HISTORY IN THE NOVEL OF I.I. LAZHECHNIKOV....435

Tydykova N.N.
ON THE ISSUE OF THE TELENGIT DIALECT OF THE ALTAI LANGUAGE....439

Cui Lulu
THE SYMBOLIC MEANING OF THE ZOONYM "OWL" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURE: A CONTRASTIVE STUDY....441

Cheltygmasheva L.V.
STUDY OF THE WRITER KARKEI NERBYSHEV'S PERSONALITY BASED ON THE MATERIALS FROM THE MANUSCRIPT FUND OF KHAKASS RESEARCH INSTITUTE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND HISTORY....444

Zhang Cuicui
UNITS OF THE SEMANTIC FIELD "JOY" AS DOMINANTS OF A LITERARY WORK....447

Davydova E.I., Lasskaya O.G., Logina T.V., Moliboga G.L., Mordovina T.V., Shipovskaya A.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "DAUGHTER" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES....450

Alieva L.A., Alisultanov A.S., Magamdarov R.Sh., Suleimanova T.A., Radjabova P.T.
THE INFINITIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE AND ITS EQUIVALENTS IN THE LEZGIN AND RUTUL LANGUAGES....454

Putilina L.V., Beregovaya A.A.
NORMATIVE ASPECTS OF THE TRANSLATION OF ETHNO-CULTURAL REALITIES OF MODERN AFRICAN FRANCOPHONE LITERATURE....458

Gao Yu
BLACK HUMOR ABOUT CHILDREN DANIIL KHARMS'S PROSE....460

Gilmanova N.S., Shipilov M.B.
APPLICABILITY OF MACHINE TRANSLATION SYSTEMS TO THE INTERPRETATION OF DIFFERENT TYPES OF TEXTS (RU-EN PAIR)....463

Kirilenko S.V.
THE STATUS OF THE KARELIAN LANGUAGE IN THE PERCEPTION OF SPEAKERS AND THE SPHERES OF ITS USE....472

Nabiullina G.A.
PHRASEOLOGIZED SYNTACTIC CONSTRUCTIONS WITH A SUPPORTING COMPONENT-PARTICLE IN THE TATAR LANGUAGE....474

Putilina L.V., Tremasova V.A.
LINGUISTIC ASPECTS OF BURNOUT SYNDROME....476

Su Jiayan
FORMULAS OF FOLK WISDOM: TRANSLATION PROBLEMS (USING THE EXAMPLE OF CHINESE AND RUSSIAN PAROEMIAS)....478

Fu Yamei
SEMANTICS AND FUNCTIONING OF THE VERB "TO GREET" ON THE BACKGROUND OF ITS CHINESE COUNTERPARTS....481

Gorina I.I., Davydenko M.V.
DYNAMIC PROPERTIES OF PRONOMINAL WORDS IN INTERROGATIVE CONSTRUCTIONS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE....485

Omri A.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF IMAGES OF A HOST AND HOSTESS IN ARABIC, FRENCH AND RUSSIAN PROVERBS....487

Andreeva E.Yu.
ADEQUATE TRANSLATION OF MEDIA TEXTS IN THE ERA OF GLOBALIZATION AS A PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION....490

Andreeva E.Yu., Zlotopolskaya E.S., Smirnova A.P.
THE USE OF LINGUISTIC ANALYSIS IN THE CONTEXT OF MODERN ECONOMIC DISCOURSE....492

Gadzhilova Sh.M.
LITERARY TIES OF M. AKHMEDOV AND F. ALIEVA AS ARTISTIC TRADITIONS OF MODERN AVAR POETRY....495

Davletbaeva A.F., Bagmanova S.V.
ON THE QUESTION OF TERMINOLOGICAL NOMINATION OF ADVERBIAL VOCABULARY IN CHINESE AND THE EVOLUTION OF APPROACHES TO DETERMINATION OF THE ADVERB AS A PART OF SPEECH IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS....497

Dedina M.S.
IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FEATURES OF DIMAN BELEKOV'S JOURNALISTIC WORKS....500

Dediukhina O.V.
THE TEST OF DEATH IN THE NOVEL BY L.N. TOLSTOY "THE DEATH OF IVAN ILYICH" AND THE STORY BY V.M. GARSHIN "NIGHT"....502

Denisova E.S., Vedmed S.A.
MOTIVATIONAL MODELS WITH THE ZOONYM COMPONENT IN RUSSIAN AND CHINESE FOLKLORE....504

Korobeinikova Yu.S.
ABOUT SCIENCE FICTION AND FANTASY LITERATURE....507

Li Xinyu, Fadeeva I.A.
EXISTENTIAL MOTIVES IN G. LYSENKO'S WORLD VIEW....509

Li Yang, Dedova O.V.
THE VOCABULARY OF SOCIAL MEDIA AND BLOGS: THE CONVERGENCE OF TECHNOLOGY AND COMMUNICATION....512

Menshchikova M.K., Kurkina N.V., Kurkina V.V.
THE TRANSMEDIAL TRANSLATION OF ARTHURIANA: FRENCH MUSICAL "THE LEGEND OF KING ARTHUR"....515

Mi Ruonan
WAYS OF EXPRESSING CONSENT IN CHINESE 518

Pugacheva E.N., Borzova T.A.
THE SPECIFICS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "VLADIVOSTOK" 521

Pugacheva E.N., Borzova T.A.
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF THE CONCEPTUAL TOPONYM VLADIVOSTOK IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD....524

Filistovich T.P.
STRUCTURAL FEATURES OF COMPARATIVE PHRASEOLOGISMS IN ONE OF THE DIALECTS OF RUSSIAN GERMANS (FROM THE WESTERN MIDDLE GERMAN DIALECT WITH A HESSIAN BASIS IN THE VILLAGE OF PRIVALNOYE, AZOV DISTRICT, OMSK OBLAST)....526

Zhu Ziwei
ANALYSIS OF POETICS OF DUAL WORLD IN NABOKOV'S WORKS: THE CASE STUDY OF SHORT STORY "CLOUD, CASTLE, LAKE" 528

Shcherbakova N.N.
WORD-FORMATION SPECIFICITY OF FEMINATIVES IN RUSSIAN PROSE-SPEAK OF THE XVII CENTURY 530

Alibekova D.M., Gasanova E.S.
METHODS OF ANALYSIS OF FIGURATIVE MEANINGS OF VERBS OF MOVEMENT IN ENGLISH 533

Aliyeva P.Sh., Bogatyreva S.N.
ENGLISH PREFIXES OF LATIN AND GERMAN ORIGIN AND THEIR BASIC CONFORMITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE....535

Akhmadova T.Kh.
ABOUT THE COMPOSITION OF THE NOVEL BY M.Y. LERMONTOV "THE HERO OF OUR TIME"....537

Gasanova G.A.
METAPHORICAL DERIVATION OF NOUNS IN THE LEXICO-SEMANTIC GROUP "FOOD"....539

Evloeva D.D.
ARTISTIC ANALYSIS OF THE STORY BY A. G. GOYGOV "JAN-GIRAY"....541

Kelbekhanovna M.R.
IDEOLOGICAL, THEMATIC AND ARTISTIC ORIGINALITY OF LEZGIAN PROVERBS AND SAYINGS....543

Kurbanova E.M.
FOLKLORE TRADITIONS IN BATYRAY'S WORK 545

Kurbanova E.M., Gashimova Z.Sh.
FEATURES OF DARGINSKY VERSIFICATION 547

Kurbanova E.M., Magomedova M.K.
THE ORIGINALITY OF SULEYBAN RABADANOV'S LOVE LYRICS 549

Magdilova R.A., Magomedova Kh.M.
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF ARCHIN AND AVAR PAREMIOLOGICAL UNITS 552

Nikatueva Z.Sh.
THE ANALYSIS OF INTERACTIONS OF FOREIGN VOCABULARY IN SYSTEMS OF DARGWA AND ENGLISH HOMOPHONY....554

Zahraee H., Tekkeh B.
ON THE WAYS OF TRANSFER OF THE VALENCE OF RUSSIAN VERBS OF MOTION INTO THE PERSIAN LANGUAGE....556

Velichkova L.V., Abakumova O.V.
SOUND IMAGE OF TV ADVERTISING (ON THE MATERIAL OF SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES) 558

Merkulova E.N.
DETECTIVE DISCOURSE AS AN ACTUAL LINGUISTIC SPACE IN THE REALIZATION OF THE SEMIOSPHERE "CONFIDENCE/ UNCERTAINTY" 561

Baeva E.I.
SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF REALIA IN RUSSIAN FOLK TALES (BASED ON "MARIA MOREVNA" TRANSLATED INTO ITALIAN BY R. MORONI) 563

Belyaeva D.A., Proscurina A.V.
THE ORIGINALITY OF FABLES IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES: A COMPARATIVE ASPECT 565

Vasilyeva T.S.
JOHN FALSTAFF AS THE HERO OF THE FIRST QUARTO AND THE FIRST FOLIO OF THE WILLIAM SHAKESPEARE'S PLAY "THE MERRY WIVES OF WINDSOR"....567

Velilaeva L.R.
TYPES OF TEMPORAL ORGANIZATION IN THE POETIC TEXTS OF THE 19-CENTURY SCOTTISH POETS-EMIGRANTS OF THE USA (THE CASE STUDY OF THE IMAGE OF SCOTLAND) 569

Velilaeva L.R.
IMAGES OF METROPOLITAN POETS IN THE POETRY OF SCOTTISH POETS-EMIGRANTS OF THE USA OF 19th CENTURY 571

Vasilyeva T.N., Emelyanova V.V.
ABOUT THE GENRE FORM OF RUBAI IN CREATIVITY SVETLANA EGOROVA-TULUIKHANA (WITH REFERENCE TO THE BOOK "PAUSE") 573

Popova K.K., Ikonnikova A.N.
LEXIS AND SEMANTIC ANALYSIS OF ALAAS TOPONYMS OF THE DOGDOGINSKY NASLEG....575

Khalina N.V., Krokhina A.V.
ECOLEXICON OF ALTAI (BASED ON THE MATERIALS OF MASS MEDIA OF GORNY ALTAI) 577

Panova G.I., Kuz'mina A.E.
THE PROBLEM OF DETERMINING THE ADVERB RANGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE 580

Degtiareva M.A., Kysylbaikova M.I.
FIGURATIVE FEATURES OF THE CONCEPT "MUSIC" IN THE WORLD IMAGE OF RUSSIAN AND SAKHA LANGUAGE SPEAKERS (BY THE MATERIAL OF SOCIAL NETWORKS)....583

Magomedgadzhieva P.N., Gazimagomedova A.Sh.
THE INFLUENCE OF ENGLISH AND KOREAN BORROWED VOCABULARY ON THE LINGUISTIC CULTURE OF THE ETHNIC GROUP OF RUSSIA 585

Magomedova Z.K.
NARRATIVE FEATURES AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF P. DIBIROV'S NOVEL "AN ORNAMENT ON MY PALM"....588

Maksimova A.N., Kysylbaikova M.I.
THE CONCEPT "TIME" AND ITS REFLECTION IN THE ENGLISH AND RUSSIAN-SPEAKING WORLD IMAGES....590

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
ILLUSTRATION AS A PARATEXTUAL ELEMENT OF LITERARY ANALYSIS 593

Pilyugina N.Yu.
THE CONSTRUCTIVE CHARACTER OF PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS: SPECIFICS OF SEMANTICS AND PRAGMATICS 595

Sattarova R.V.
MODELLING OF ADDRESSER'S AND ADDRESSEE'S STRATEGIC BEHAVIOUR IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE (BASED ON LIZ TRUSS'S RESIGNATION SPEECH) 598

Filippova S.V., Semenova A.V.
THE STEREOTYPIZATION OF RUSSIA'S IMAGE IN BRITISH MEDIA (BASED ON THE INDEPENDENT)....602

Khikhlun A.V., Sidorova A.S., Filippova V.V.
CONCEPT "JOY" IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF ENGLISH, RUSSIAN AND YAKUT SPEAKERS....604

Yusupov F.Yu.
MORPHOLOGICAL METHOD OF TRANSMITTING THE CATEGORY OF POSSESSIVENESS IN THE TATAR DIALECT LANGUAGE 608

Gasanova G.A.
NEW METAPHORS IN MODERN RUSSIAN 610

Tauchelova R.I., Tsalikova M.A., Kobesashvili N.L., Bekoeva M.T.
LEXICAL MEANS OF FORMING OF CONTRAST SEMANTICS IN RUSSIAN, OSSETIAN, GERMAN AND GEORGIAN LANGUAGES 612

Kozhukhova I.V., Kisenko A.
HOTEL REVIEW MADE BY A TOURIST: STATUS AND AXIOLOGICAL ASSESSMENT....616

Olenev S.V., Lungrin V.A.
PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF SPEECH INFLUENCE IN COURT SPEECH FOR JURY TRIAL (BASED ON THE COURT SPEECH IN THE CASE OF A.S. SHULEGA)....618

Zyuzina E.A.
WORD-FORMING ADAPTATION OF DAGESTAN REGIONALISMS IN THE RUSSIAN SPEECH OF RESIDENTS OF MAKHACHKALA....621

Zyuzina E.A.
ON THE QUESTION OF WAYS OF EXPRESSING A SUBJECTIVE ASSESSMENT IN THE DAGESTAN SEGMENT OF INTERNET COMMUNICATION....623

Sharypova V.S.
RECEPTION OF THE PROBLEM OF MOBILIZATION OF SIBERIAN POPULATION IN DURING THE YIHETUAN (BOXER) UPRISING (BY THE MATERIAL OF THE NEWSPAPER THE EASTERN REVIEW OF 1900-1901) 625

Aldieva M.Sh., Amirova P.R.
ON THE QUESTION OF THE MODAL-EMOTIONAL FUNCTION OF INTONATION IN LANGUAGE....627

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

г-

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 80% 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

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.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

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, ra-koncept@yandex.ru